

Universidade de Lisboa



**O Ensino da História no Colégio de São Tomás:
"O Despotismo Iluminado"**

António Maria de Sousa de Macedo Malta Romeiras

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário

2015

Universidade de Lisboa



O Ensino da História no Colégio de São Tomás:

“O Despotismo Iluminado”

António Maria de Sousa de Macedo Malta Romeiras

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo

Professor Doutor Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro

Mestrado em Ensino da História e da Geografia
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

2015

Dedicatória

Dedicamos, em primeiro lugar, este trabalho a Santo António de Lisboa. Um homónimo a quem queremos seguir o exemplo: um homem corajoso, sábio, culto, profundamente humano e exímio comunicador. Esperemos nunca ter que falar aos peixes porque não há nada melhor que enfrentar uma turma cheia de alunos vivos e ávidos de conhecimento.

Dedicamos à nossa família, aos meus avós, em especial à minha madrinha e ao meu padrinho, aos meus pais, aos meus quatro irmãos e à minha sobrinha Maria do Carmo. Todos eles contribuíram pelo nosso gosto por ensinar porque todos são comunicadores e apreciadores da Cultura e da História.

Dedicamos também ao nosso Professor de Religião do 7º ao 12º ano, o Professor Francisco Monteiro, um verdadeiro educador na alegria e nas certezas que transmite. A ele também devemos a descoberta desta vocação.

Dedicamos por fim a todos os nossos alunos, àqueles que já nos tiveram como professores e a todos aqueles se cruzarão nas nossas vidas.

Muito Obrigado,

António Romeiras

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que contribuíram para a concretização desta importante missão que agora se inicia. Assim queríamos agradecer:

Ao nosso estimado orientador, o Professor Doutor Miguel Monteiro, que sempre nos ajudou incansavelmente. A sua preocupação constante e particular por cada aluno é o sinal mais evidente da importância da sua vocação. Foi também muito importante para que este trabalho chegasse a bom porto. Foi o nosso timoneiro e temos a certeza que continuará a sê-lo para muitos alunos.

Aos professores que sempre nos acompanharam na Faculdade de Letras e no I.G.O.T., em especial à Professora Doutora Ana Leal de Faria, uma referência para todos pela sua experiência de tantos anos de ensino e brilhante carreira; ao Professor Sérgio Claudino, pela sua exigência e honestidade intelectual. Aos dois por sempre nos defenderem.

A todos os professores do Instituto da Educação, a todos eles estamos gratos pela sua experiência e pela transmissão entusiasta da arte de ensinar.

Aos nossos colegas de turma e futuros brilhantes professores, aqueles com quem vivemos na “mesma casa” durante dois anos, que como irmãos sempre nos ajudaram naquilo que fomos precisando.

Aos nossos professores cooperantes; à Professora Maria João de Matos, que sempre nos ajudou demonstrando uma enorme disponibilidade. A sua exigência, própria de muitos anos de ensino, foi a maior das ajudas que tivemos. Agradecemos-lhe assim pela transmissão dos seus conhecimentos e pela paciência que demonstrou ao guiar-nos neste caminho, que nem sempre foi fácil. Ao Professor Miguel Sousa, pela forma apaixonada como ensina e como apaixona os seus alunos, por nos ter feito gostar mais da Geografia e por ser sempre um mestre.

Ao meu pai, por ter revisto com cuidado e atenção o presente Relatório.

Aos antigos Mestrados e atuais professores, pelo testemunho que nos deixaram ao escreverem Relatórios de grande qualidade.

Por fim, a todo o Colégio de São Tomás, que nos acolheu com especial atenção e cuidado, em especial a Reitora Isabel Almeida e Brito e o Cônego João Seabra.

A todos, Muito Obrigado,

António Romeiras

Conformidade: Esta tese está redigida segundo as normas aprovadas pela Comissão Científica dos Mestrados de Ensino do Instituto da Educação em 2012.

Norma e grafia utilizadas: A elaboração desta tese está conforme os termos do Novo Acordo Ortográfico. As referências bibliográficas e citações foram elaboradas tendo em conta a Norma Portuguesa, nas suas vertentes NP 405-1 (1994, 1.^a ed.) – Documentos impressos; NP 405-2 (1998, 1.^a ed.) – Materiais não-livro; NP 405-3 (2000, 1.^a ed.) – Documentos não publicados e NP 405-4 (2002, 1.^a ed.) – Documentos eletrónicos.

N.A.: Relativamente aos anexos, estes são fornecidos exclusivamente em suporte informático (CD/DVD-ROM). Esta opção justifica-se por duas razões. A primeira porque deste modo reduzimos substancialmente o número de páginas em papel. A segunda porque optámos por colocar em anexo dois filmes/gravações das nossas aulas, que evidentemente só podem ser colocados num DVD-ROM. **A visualização destes dois filmes das nossas aulas são indispensáveis para a compreensão global deste trabalho.**

RESUMO

O presente Relatório de Prática Supervisionada intitulado “O Ensino da História no Colégio de São Tomás: O Despotismo Iluminado” é o resultado final do Mestrado em Ensino da História e da Geografia da Universidade de Lisboa.

O objetivo deste Relatório/Tese foi compreender como é o ensino da História no Colégio de São Tomás, como o seu título denuncia, a partir da lecionação e demonstração de uma Unidade Didática concreta ao 8º ano, denominada “O Despotismo Iluminado”.

Para concretizarmos este objetivo procedeu-se em primeiro lugar a uma breve resenha teórica sobre as teorias educativas interiorizadas no Instituto da Educação, demos especial atenção às teorias personalistas, tecnológicas e académicas, que são aquelas com que mais nos identificamos.

Para que se compreendesse a pertinência deste trabalho seria fundamental entender a realidade do Colégio de São Tomás, uma Instituição de Ensino Particular e Cooperativo. Assim percorremos a sua história e pedagogia, retratando todas as características que o constituem. Em suma respondemos a uma pergunta a que o leitor deve ter resposta: como é o Colégio de São Tomás?

Por fim demonstrámos através das aulas que lecionámos ao 8º ano mas também ao 7º ano as originalidades do ensino da História nesta Escola Privada. Para além de apresentar um programa e manuais escolares próprios e diferentes do Ensino Público, identificou-se uma preocupação clara por uma História de Personagens que combata a tendência historiográfica marxista, onde as estruturas prevalecem.

Deste modo estudámos com particular cuidado as figuras de Frederico II da Prússia, de José II e Maria Teresa da Áustria, D. José I de Portugal e de Catarina a Grande, da Rússia.

Palavras-chave: Ensino Particular e Cooperativo; Ensino da História; Despotismo Iluminado; Pedagogia e Didática; Colégio de São Tomás;

ABSTRACT

The current report entitled “Teaching History at Colégio de São Tomás: Enlightened despotism” is the outcome of the Master’s in Teaching History and Geography from Lisbon University.

The main objective of this report/ thesis was to understand how History is taught at Colégio de São Tomás, using as a starting point the demonstration of a didactic unit from the eighth grade syllabus – “Enlightened despotism.”

So as to achieve this aim we briefly presented the educational theories which sustain the Institute of Education, we paid special attention to the theories of the person, and also to technological and academic theories, those which are the most relevant to us. We also tried to answer a fundamental question: what is the current state of the teaching of History?

In order to fully understand the relevance of this work it was essential to know the reality of Colégio de São Tomás, a private school. Therefore, we studied its history and pedagogy, portraying all its features.

Finally, we demonstrated through the lessons taught to the eighth grade, but also to the seventh, the originality of the teaching of History in this private school. Besides having its own syllabus and course books, different from the ones used in public schools, it was also possible to identify a clear concern for a History of Characters as opposed to a historic Marxist trend, where structures without a face prevail.

Hence, we devoted particular attention to the study of historical characters such as Frederick II of Prussia, Joseph II and Maria Theresa of Austria, King Joseph I of Portugal and Catherine the Great of Russia.

Keywords: Private Education; Teaching History; Enlightened Despotism; Pedagogy and Didactic; Colégio de São Tomás.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	VI
ABSTRACT.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE – Enquadramento Teórico	2
1. Teorias da Educação aplicadas	3
1.1. Com que modelos nos identificamos?	6
1.2. A motivação em contexto escolar.....	16
2. O Ensino atual da História	19
SEGUNDA PARTE – Contexto escolar da lecionação	29
1. O Colégio de São Tomás	30
1.1. Localização e estrutura	30
1.2. História da sua fundação.....	35
2. Ideário Pedagógico	36
2.1. Fundamentos	36
2.2. A comunidade educativa.....	38
2.3. A Razão: o primeiro âmbito da Proposta Educativa.....	41
2.4. A Experiência: Método Educativo, Pedagógico e Didático.....	43
2.5. A Relação, terreno de proposta educativa.....	44
2.6. A Liberdade: fim último do Esforço Educativo.....	45
3. O Ensino da História no Colégio.....	47
3.1. O programa de História.....	48
3.2. A Sebenta do 8º ano	51
4. A Professora cooperante	53

5. Os Alunos.....	54
5.1. O 8º Ano, Turma D.....	55
TERCEIRA PARTE - Aulas lecionadas: opções de ensino-aprendizagem.....	57
1. A Unidade Didática selecionada: “O Despotismo Iluminado”.....	58
2. O Despotismo Iluminado: as aulas lecionadas.....	63
2.1. As planificações a curto prazo.....	64
2.2. Primeira aula lecionada (100m): “O Despotismo Esclarecido. Frederico II da Prússia e Maria Teresa e José II da Áustria”.....	65
2.2.1 Planificação Curto Prazo 1ª Aula.....	66
2.2.2. Descrição da aula.....	70
2.2.3 Comentários críticos.....	73
2.3. Segunda aula lecionada (60m): “O reinado de D. José I de Portugal”	75
2.3.1 Planificação Curto Prazo 2ª Aula.....	76
2.3.2 Descrição da aula.....	78
2.3.3. Comentários críticos.....	81
2.4. Terceira aula lecionada (100m): “D. José I de Portugal. A ação do Marquês de Pombal.”.....	84
2.4.1. Planificação Curto Prazo 3ª Aula (100 minutos).....	85
2.4.2. Descrição da aula.....	89
2.4.3 Comentários críticos.....	90
2.5. Quarta aula lecionada (60m): “Catarina a Grande da Rússia”.....	93
2.5.1. Planificação Curto Prazo 4ª Aula (60 minutos).....	94
2.5.2. Descrição da aula.....	97
2.5.3. Comentários críticos.....	99
3. Outras aulas lecionadas.....	101
3.1. O Renascimento (7º ano).....	102
3.2. Nova Expansão Marítima Europeia e a Cultura do século XVII (7ºano)	109

4. Avaliação	113
4.1. O que significa avaliar?	113
4.2. Porquê avaliar?	115
4.3. Características da avaliação em História	116
4.4. Tipos de avaliação	117
4.5. Avaliação sumativa.....	121
4.6 A elaboração de um teste de avaliação sumativa.....	122
4.6.1 Contextualização do teste sumativo: o objeto de avaliação e a turma	123
4.6.2 Matriz de especificações	124
4.6.3 Análise da estrutura do teste de avaliação sumativa.....	127
4.6.5 Critérios de correção	129
CONSIDERAÇÃO FINAIS	130
BIBLIOGRAFIA	133
ANEXOS.....	143
ANEXO A: 1º Cd/DVD	144
(Filme da 1ª aula, Apresentações PowerPoint, Recursos Didáticos).....	144
ANEXO B: 2º Cd/DVD	145
(Filme da 2ª Aula, Programa de História do Colégio de São Tomás, Entrevista Professora Cooperante, Teste Sumativo Adaptado)	145

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Teorias Contemporâneas da Educação segundo as quatro componentes da classificação	5
Figura 2: Esquema adaptado do Professor-facilitador.....	8
Figura 3: Evolução da ciência histórica.....	28
Figura 4: Vista área do Colégio de São Tomás (Conchas).....	30
Figura 5: Desenho da estrutura arquitetônica do Colégio de São Tomás (Conchas)	32
Figura 6: Imagem do interior do Colégio de São Tomás (Conchas)	32
Figura 7: Fotografia da maratona do C.S.T	33
Figura 8: Fotografia dos do C.S.T reunidos no centro da escola.....	33
Figura 9: Fotografia do interior do auditório do C.S.T (Conchas)	34
Figura 10: Número total de alunos e número de alunos com Bolsas	40
Figura 11: Tabela com a percentagem de número de alunos por sexo do 8ºD .	55
Figura 12: Comentários dos colegas à prestação do Mestrando.....	83

INTRODUÇÃO

Este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada é o resultado de toda uma caminhada que começou em I.P.P I (Introdução à Prática Profissional, 1º semestre) e que englobou igualmente mais dois relatórios, correspondentes ao 2º e 3º semestres. Aquele que sem dúvida consideramos ser o mais relevante é o de I.P.P III, uma vez que reflete a nossa prática em sala de aula, não só em termos do cumprimento do número de aulas oficiais mas também outras que entretanto fomos autorizados a lecionar. Toda esta experiência acumulada foi extremamente útil para nós e autoriza-nos a tirar conclusões no final do presente Relatório.

A estrutura do presente trabalho passa obrigatoriamente por uma componente teórica que reflete os conhecimentos adquiridos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Primeira Parte), a que se segue a contextualização da Instituição onde fomos colocados (Segunda Parte) e a demonstração do tema escolhido, através das aulas comentadas (Terceira Parte). Para o efeito lecionámos 8º ano e incluímos igualmente um conjunto de aulas lecionadas no 7º ano. Todas elas serviram para aumentar a nossa experiência. Assim, a terceira parte engloba os comprovativos das aulas (planificações e respetivos comentários realizados pelo mestrando), bem como materiais de trabalho, arquivados em anexo.

Esta Tese/Relatório tem como objetivo a demonstração de como é o ensino da História no Colégio de São Tomás, através da leção do Despotismo Iluminado. Será que o ensino da História no Colégio é original em relação ao Ensino Público? Como lecionámos esta Unidade Didática? Que experiência adquirimos nestes dois anos? Como nos definimos como professores?

Este conjunto de perguntas serve como problemática central do nosso Relatório de Prática Supervisionada. Vejamos como foram respondidas estas hipóteses de trabalho e a que resultados chegámos.

PRIMEIRA PARTE – Enquadramento Teórico

1. Teorias da Educação aplicadas

Durante o nosso percurso escolar no Mestrado em Ensino, um dos momentos mais importantes foi, sem dúvida, a aprendizagem em torno das teorias da educação, uma vez que não existem boas práticas sem um equivalente suporte teórico. Este conjunto de conhecimentos adquiridos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, permitiu-nos refletir sobre os modelos educacionais porque optámos nas nossas aulas, e comparar com o modelo proposto pelo fundador do movimento *Comunhão e Libertação*, Padre Luigi Giussani, que serve de orientação ao Colégio de São Tomás.

Passaremos seguidamente uma breve síntese das principais teorias educativas com que fomos confrontados. Referimo-nos às teorias espiritualistas, personalistas, psicocognitivas, tecnológicas, sociocognitivas, sociais e académicas¹.

- **Teorias espiritualistas** – é uma antiga corrente da educação que reapareceu no início dos anos 80. Define-se pela relação entre o ser e o Universo, numa perspectiva metafísica ou religiosa. A educação é o meio para conhecermos o Ser. Tem influências nas religiões e filosofias orientais, que contribuíram para um aprofundamento da reflexão sobre a educação. Harman, Krishnamurti, Maslow, Leonard e Ferguson são alguns autores influenciados por esta corrente.²
- **Teorias Personalistas** - as teorias reagrupadas nesta categoria destacam-se pela definição do papel do professor como facilitador da aprendizagem dos seus alunos. O centro é o aluno, sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. O legado de Carl Rogers continua a ser um excelente exemplo desta visão da educação.³
- **Teorias Psicocognitivas** – esta corrente de pensamento preocupa-se com o desenvolvimento dos processos cognitivos na criança, como o raciocínio, a análise, a resolução de problemas, as representações, as

¹ Cf. Yves Bertrand, *Teorias Contemporâneas da Educação* / Yves Bertrand ; trad. Alexandre Emílio. 2.^a ed. Col. Horizontes Pedagógicos ; 4. Lisboa: Instituto Piaget, [D.L. 2001], pp. 15-19.

² Cf. Yves Bertrand, *op.cit.*, pp.15-20.

³ Idem, *ibidem*.

concepções preliminares, as imagens mentais, etc. Estas teorias fundamentam-se nas pesquisas sobre o funcionamento do cérebro. Para a construção desta linha de pesquisa, em educação, muito contribuiu Piaget. Para além deste autor destacam-se Giordan, Deautels, Taurisson, Bachelard, Bednarz e De La Garanderie.⁴

- **Teorias Tecnológicas** – as teorias tecnológicas incidem sobretudo no aperfeiçoamento da mensagem com o auxílio das tecnologias adequadas.⁵ O foco centra-se no modo como se constrói o processo de ensino-aprendizagem, como se transmite o conhecimento aos alunos. A crescente utilização das novas tecnologias em sala de aula influencia a atual pedagogia escolar.
- **Teorias Sociocognitivas** – estas teorias incidem sobre os fatores culturais e sociais na construção do conhecimento. Salientam as transformações que devem acontecer em função das suas relações com a sociedade. Em certo modo contrapõem-se ao movimento cognitivo, preocupado com a própria natureza do processo de conhecimento.⁶
- **Teorias Sociais** – insistem sobretudo nos determinantes sociais e ambientais da vida educativa. A educação tem como objetivo preparar os alunos para serem capazes de resolver estes problemas. Problemas como a desigualdade social e/ou cultural. Tem como autores Bourdieu, Freire, Dewey, Grand'Maison, entre outros.⁷
- **Teorias Académicas** – estas teorias preocupam-se com a transmissão dos conhecimentos gerais em oposição à formação especializada. Apresentam duas tendências distintas: a tradicional e a generalista. A primeira pretende a transmissão dos conteúdos clássicos e independentes das culturas e estruturas sociais atuais. A segunda preocupa-se com o espírito crítico, a

⁴ Idem, *ibidem*.

⁵ Idem, *ibidem*.

⁶ Idem, *ibidem*.

⁷ Idem, *ibidem*.

capacidade de adaptação, a abertura de espírito, etc. Em ambas as tendências o papel do professor é o de transmissor destes conteúdos, e o do aluno, o de assimilar esses conhecimentos transmitidos.

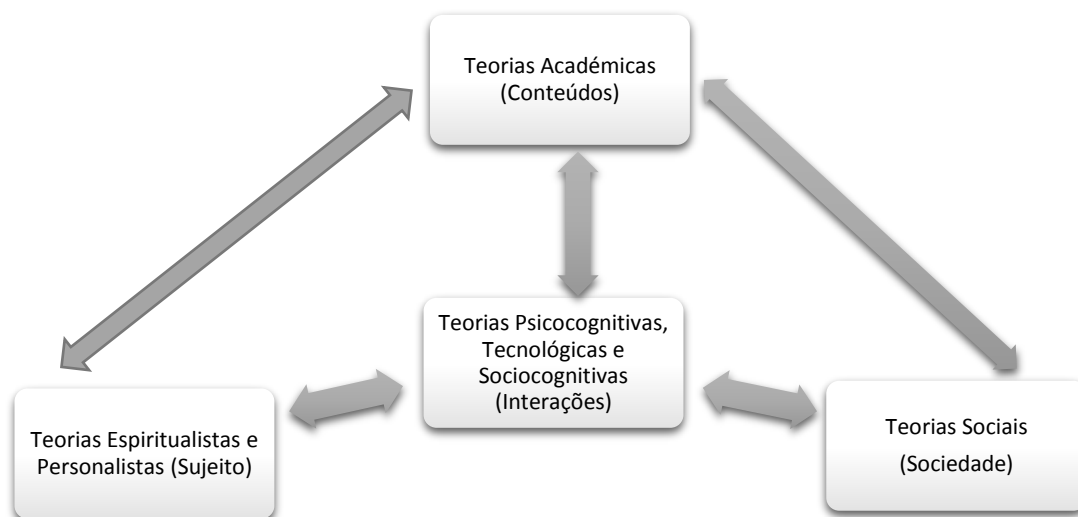


Figura 1: Teorias Contemporâneas da Educação segundo as quatro componentes da classificação

Fonte: Yves Bertrand – Teorias Contemporâneas da Educação, p.15.

1.1. Com que modelos nos identificamos?

Das teorias apresentadas, devemos referir que nem todas tiveram a mesma influência na nossa prática. Contudo, achamos muito importante o seu estudo, para concluirmos que ninguém leciona segundo um único modelo mas, através de múltiplas interferências interiorizadas pelo docente, onde também atua o seu próprio carácter e personalidade. Assim, é natural que exista uma maior identificação com determinadas opções pedagógicas.

Não escolhemos uma corrente predileta ou uma única teoria. Conforme assinalámos atrás sublinhámos três: as teorias **personalistas**, **tecnológicas** e **académicas**. Estas são aquelas, que no nosso entender, mais se identificam com a metodologia por nós utilizada nas aulas lecionadas na Instituição onde estivemos colocados.

Para compreendermos as teorias personalistas é inevitável conhecermos Carl Rogers, nomeadamente a sua obra *Freedom to Learn*, de 1969. Quando estudámos este psicólogo americano, nascido no Illinois, deparámo-nos com uma teoria educativa inovadora mas que apresenta algumas limitações.

Em termos gerais, Carl Rogers defende que o professor deve ter uma atitude não-diretiva no processo de ensino-aprendizagem. Mas será possível um professor lecionar uma aula, do princípio ao fim, sem ter uma única atitude diretiva? Será exequível promover uma experiência de aprendizagem nestes moldes? A atitude não-diretiva pura não existe. Basta o professor partir de um sumário para ser diretivo. Podemos promover um ensino mais centrado no aluno mas será possível retirar o professor do processo de ensino-aprendizagem?

O que preocupa Carl Rogers é como poderá o professor encorajar mais os seus alunos a serem livres para aprender.⁸ Esta preocupação nasce de um facto concreto: uma aprendizagem significativa acontece quando o estudante é ativo neste processo, quando aprende livremente, quando quer aprender, ou seja, quando percebe que o que aprende é pertinente. A aprendizagem é facilitada quando o estudante tem parte da responsabilidade pelo processo de aprendizagem.⁹ A não-diretividade pura, só ocorre quando os alunos estão a realizar trabalho em grupo livremente.

A aprendizagem é um processo inerente ao ser humano. Aprendemos porque temos uma facilidade natural de aprender; somos curiosos e temos um desejo de

⁸ Idem, p.41.

⁹ Idem, p.43.

conhecimento insaciável. Rogers defende que o professor deve ser capaz de estimular o desejo intrínseco dos seus alunos (a vontade de aprender). Para tal não podemos ser meros transmissores de conhecimentos, meros robôs-professores. Se o assim formos reduzimos o desejo dos nossos alunos, corremos o risco de tornarmos as nossas aulas jogos de memorização. Hoje em dia as aulas devem ser interativas, sendo muito difícil ao professor competir com os meios audiovisuais, altamente motivadores, como focaremos mais à frente.

O docente deverá ser um professor facilitador da aprendizagem, segundo as palavras de Carl Rogers, e não um professor-transmissor, como já referimos. Este papel de facilitador significa que o docente seja capaz de criar as condições ideais para que os seus alunos aprendam voluntariamente. Os professores devem, no nosso entender, procurar responder às necessidades dos alunos, aos seus desejos, à sua vontade de serem reconhecidos como importantes no processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos deste modo que Rogers coloque no centro do ensino os alunos. Estes serão ativos e responsáveis pela sua própria aprendizagem, facilitada pelo professor. Os métodos não são ativos nem passivos, são técnicas. É o professor que é ativo ou passivo. O que acabámos de referir está em síntese no seguinte esquema:

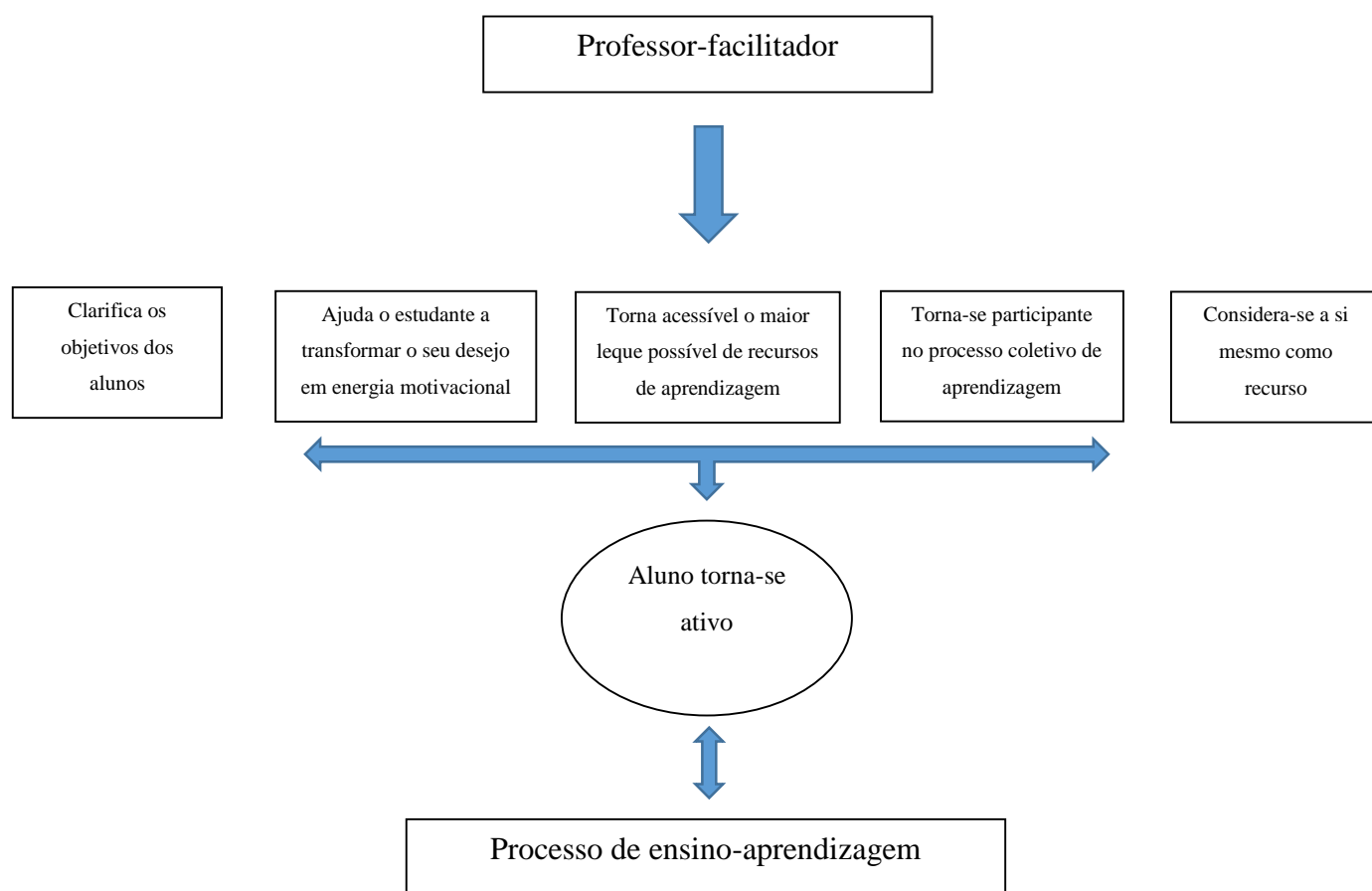


Figura 2: Esquema adaptado do Professor-facilitador

Fonte: Yves Bertrand – Teorias Contemporâneas da Educação

Devemos analisar a atitude rogeriana não nas intenções do próprio Carl Rogers mas nas implicações objetivas que teve para a construção da pedagogia atual.¹⁰ Embora tenhamos constatado ser impossível uma não diretividade pura, como afirmámos, compreendemos que a atitude preconizada por este autor permitiu dar uma maior autenticidade à relação pedagógica; tornando possível aos alunos uma ação mais autónoma.¹¹

No atual panorama educativo podemos identificar alguns vestígios das teorias personalistas. Hoje parece imprescindível tornar o aluno presente na sua própria aprendizagem. Assim o chamado ensino tradicional (centrado no professor) já não é mais possível. Compreendemos deste modo que os estudantes olhem melhor para uma experiência que lhes diz respeito e não como um conjunto de fatores externos. Haverá então mais motivação e interesse no trabalho. Na atualidade é indiscutível a importância que tem a ação do aluno em sala de aula, sendo de evitar o método expositivo verbalista. O que defendemos é a exposição didática porque é imprescindível que o professor ensine para depois utilizar os chamados métodos da descoberta. Ninguém descobre no aluno aquilo que ele nunca aprendeu.

A “virtude de acolhimento”¹² da atitude rogeriana é um importante legado das teorias aqui estudadas. O professor deve saber escutar o aluno. A técnica da interrogação foi assim renovada por Carl Rogers. Não basta querer ouvir a resposta certa e predefinida mas o que o aluno tem para dizer. Isto não implica que não se corrijam os erros mas que saibamos acolher os contributos de todos. Quantas vezes questionamos os alunos e nem sequer ouvimos o que responderam? Quantas vezes desperdiçamos a contribuição da turma? Nos comentários das aulas que lecionámos aprofundaremos este conceito.

Embora seja real a influência das teorias personalistas no mundo educativo atual não podemos deixar de referir que encerram em si um paradoxo que as afastou de uma aplicação pura e total no mundo real. Quando é necessário educar sem educar somos obrigados a procurar alternativas.¹³

As teorias tecnológicas da educação surgem devido à exigência das tecnologias de informação e comunicação, sobretudo a partir do século XX. A influência desta verdadeira revolução refletiu-se na educação, ao nível de realizações concretas e ao nível

¹⁰ Cf. HANNOUN, Hubert. *A atitude não-directiva de Carl Rogers*. Livros horizonte, Lisboa, p.103.

¹¹ Idem, p.179.

¹² Idem, p.180.

¹³ Cf. BERTRAND, Yves, *op.cit.*, p.52.

da utopia gerada por um grande potencial de mudança¹⁴. O modo como as novas tecnologias podiam mudar o ensino era uma preocupação comum, tanto para académicos como para o público em geral. Mas como será a educação no futuro? Que caminhos se irão trilhar?irá desaparecer o papel do professor face aos meios educativos auxiliares?

Na génese desta preocupação os americanos criaram uma Comissão (1968), *The Commission on Instructional Technology*, encarregada de avaliar os benefícios das novas tecnologias na educação.¹⁵ Também o relatório de Tickton (1971), criado com o mesmo objetivo, concluiu que o importante era melhorar os métodos de ensino, e as novas tecnologias podiam contribuir para a concretização desse objetivo.¹⁶ As teorias da educação estão centradas neste mesmo objetivo, o aperfeiçoamento da mensagem com o auxílio das técnicas adequadas. Gagné, Briggs, Carroll, Robert, Skinner, Glaser, Dick e Carrey são alguns dos autores que se preocuparam com a relação tecnologia/educação.

Há 30 anos atrás, Yves Bertrand preconizava algo que viria a acontecer: *“As pesquisas incidem sobre a melhoria da qualidade da interacção entre a pessoa e o computador. Estas pesquisas irão, eventualmente, causar um impacto na pedagogia, embora estas mudanças no mundo escolar demorem a penetrar. Tanto que, enquanto os computadores permanecerem como apanágio dos centros de investigação, nada poderão mudar.”*¹⁷

Hoje, a evolução tecnológica está mais acelerada e a um ritmo imparável. As TIC são muito utilizadas no trabalho dos estudantes dos ensinos básico e secundário. Na Escola atual não é concebível um processo educativo sem a ajuda das novas tecnologias. Mas perguntamos: será que todos os alunos têm computadores portáteis ou telemóveis com internet? Parece-nos que não. Então a preocupação de outrora continua válida ainda hoje. Existem muitas diferenças entre as escolas, ao nível dos equipamentos e das infraestruturas. Por conseguinte, o papel que as novas tecnologias têm na sala de aula diverge de escola para escola, e do ensino público para o ensino particular. Apesar deste desequilíbrio tecnológico, verificado na nossa realidade escolar, podemos afirmar que hoje temos uma escola mais preparada e equipada que há dez anos atrás.

A entrada das tecnologias pela porta da sala de aula, embora seja feita com ritmos diferentes, comporta consigo algumas problemáticas que aqui interessa analisar. Como

¹⁴ Idem, p.80.

¹⁵ Idem, *ibidem*.

¹⁶ Idem, *ibidem*.

¹⁷ Idem, p.17.

nos afirma Andrew Zucker, na sua obra *“Transforming Schools with Technology”*¹⁸, existem duas posições diferentes: os tecnológicos-céticos e os tecnológicos-utópicos. Os tecnológicos-utópicos, crentes na força revolucionária das novas tecnologias, embora muitas vezes tenham afirmado profecias que se concretizaram, nem sempre utilizam argumentos persuasivos. Como por exemplo: *“A Internet vai mudar tudo”* ou *“Nós estamos a ensinar uma geração de nativos digitais, e eles pensam de forma diferente da nossa”*.¹⁹ Estes deixam a porta da sala aberta a todo o tipo de tecnologias, convidam-nas a entrar sem qualquer entrave. Pelo contrário, os tecnológicos-céticos, descrentes das novas tecnologias, não as deixam entrar quando estas batem à porta, querem expulsá-las da sala de aula: *“Os mais novos precisam de aprender com pessoas e não com as tecnologias. O que preferem: melhores professores ou mais computadores?”*²⁰.

Existe porém uma posição intermédia algures entre destas duas atitudes antagónicas, entre os que defendem uma híper digitalização do ensino e os que querem manter a escola plantada no século XIX.²¹ Não nos interessa discutir aqui qual destas posições será a mais correta mas sim verificar quais são os argumentos que lhes servem de base. Quais são as vantagens de utilizarmos as tecnologias no ensino? Que problemas surgem com esta atualização tecnológica na nossa forma de comunicar? Apesar de tudo, consideramos que as novas tecnologias de comunicação e informação são auxiliares de ensino para que os professores sejam mais eficazes.

As novas tecnologias dotam os professores de capacidades que não teriam de outra forma.²² O acesso à informação que utilizamos nas aulas (imagens, vídeos, documentos históricos) é agora facilitado pela internet e pelos novos meios audiovisuais. Ao professor permite tornar as suas aulas mais ricas em termos didáticos, ao aluno a possibilidade de aprender com maior motivação e mais conhecimento prático. Permitem, por exemplo, através de ferramentas preciosas, como as animações, ajudar os estudantes a perceberem conceitos difíceis de apreender.²³

Hoje é prática amplamente difundida entre a comunidade escolar a utilização de apresentações *PowerPoint* nas aulas, uma ferramenta que veio substituir a função dos antigos acetatos, melhorando-a exponencialmente. Esta nova prática didática, se assim a

¹⁸ Cf. ZUCKER, Andrew, *Transforming Schools with Technology*. Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts, 2008.

¹⁹ Idem, p.2.

²⁰ Idem, *ibidem*.

²¹ Idem, p.3.

²² Idem, p.5.

²³ Idem, p.4.

poderemos chamar, alargou-se a muitas escolas estendendo-se também por todo o ensino universitário. Hoje ficamos chocados se não vemos um projetor na sala de aula. Ontem ficávamos admirados se houvesse um em toda a nossa escola. Hoje parece impossível ensinar sem *PowerPoint*. Ontem isso era uma utopia.

A concretização desta mesma utopia, a aplicação das novas tecnologias na sala de aula, comporta alguns riscos que gostaríamos de reforçar. Perante os argumentos dos tecnológico-céticos ser professor hoje significa, em certos momentos da aula, sermos substituídos pelos nossos computadores, (de uma forma ou de outra esta constatação acaba por ser verdade). O nosso papel concretiza-se com as novas tecnologias, e por isso hoje somos avaliados não só pelas nossas capacidades humanas e científicas mas também pelas nossas competências tecnológicas²⁴.

O problema não será utilizarmos as novas tecnologias, mas a forma incorreta ou abusiva de como nos servimos delas. Existe uma tentação de utilizarmos as novas tecnologias para escondermos algumas debilidades científicas. Por vezes parece que os docentes são substituídos pelos próprios *PowerPoints*, o que não faz sentido, porque estes foram construídos pelos professores. A verdade é que a preparação de uma aula não pode passar apenas pela construção de uma bonita apresentação *PowerPoint*. A máquina não pode substituir o homem, como já referimos, e o professor não pode ceder na sua formação científica. O que acontece se por alguma razão o nosso computador avaria? O que fazer se não tivermos um projetor na nossa sala? Assim, utilizar de forma trivial ou inapropriada as novas tecnologias é um risco sério que devemos ter em conta quando formos preparar as aulas.²⁵

Por muitas capacidades tecnológicas que tenhamos, isso nunca fará de nós bons professores, a chave para um ensino efetivo continua a ser termos professores científica e humanamente bem preparados.²⁶ Sem esta premissa seremos meros informáticos, comunicadores de informações, que qualquer aluno poderá ler sem nos ouvir. Por outro lado, os computadores só por si, não curam os males do ensino público ou privado²⁷, os problemas do insucesso escolar não serão resolvidos quando houver uma uniformização do grau tecnológico das nossas escolas. Ter escolas mais modernas e melhor adaptadas

²⁴ O mestrando pediu aos seus alunos de Geografia que fizessem comentários ao seu trabalho e muitos deles comentaram as suas aptidões tecnológicas bem como a qualidade das suas apresentações *PowerPoint*.

²⁵ Cf. ZUCKER, Andrew, *op.cit.*, p.7.

²⁶ Idem, *ibidem*.

²⁷ Idem, *ibidem*.

às exigências do mundo de hoje poderá ser uma ajuda, mas só será útil se por detrás das máquinas estiverem professores cientificamente bem preparados e capazes de fazer despertar o interesse dos alunos pelo mundo, pela escola e pelo próprio conhecimento que lhes é transmitido.

Assim, é importante fomentar uma formação de qualidade, um ensino que permita ao aluno tornar-se uma pessoa cultivada²⁸. As Teorias Académicas incidem sobre esta preocupação, nascida no tempo, como resposta à crescente ausência de cultura nos estudantes, que continua, aliás, a ser preocupante.

Recordamos o pensamento de Yves Bertrand quando entende que atualmente o progresso rápido nas diversas áreas de conhecimento torna difícil termos uma visão de conjunto do mundo. Estamos na Era das especializações. A formação dos estudantes desde o seu início até à sua finalização é um caminho crescente de especialização, todas as decisões que se têm que tomar, desde escolher a área de estudos ou o curso superior, vão neste sentido. Hoje parece impossível a um historiador saber o mínimo imprescindível de matemática ou o matemático saber alguma coisa de História, mesmo que seja a História do seu país ou a História da matemática. Saberá o economista alguma coisa de literatura clássica? Conhecerá Homero?

O objetivo das Teorias Académicas, ou Funcionalistas, é a transmissão ao estudante de conhecimentos gerais. Uma clara oposição à formação especializada, como antes fizemos notar. Das Teorias Funcionalistas divergem duas tendências: a tradicionalista e a generalista. A primeira preocupa-se com a transmissão de conteúdos clássicos, independentemente das culturas e estruturas sociais atuais. A tendência generalista foca-se na formação geral preocupada com o espírito crítico, a capacidade de adaptação, a abertura de espírito, etc...²⁹

Na génese das Teorias Funcionalistas está presente o desejo de um regresso a uma formação académica em detrimento da democratização escolar.³⁰ Rapidamente associamos as Teorias Académicas à promoção de atividades intelectuais rigorosas, só acessíveis a alguns. Eis o problema: parece que promover um ensino de qualidade nestes moldes é contrário ao ideal de democratização do ensino. Lebel, em 1966 afirmava: *“Abstenhamo-nos de tornar a instrução mais avançada acessível a todos sem distinção; tornemo-la, isso sim, acessível àqueles que são capazes dela, isto é, àqueles que podem*

²⁸Cf. BERTRAND, Yves, *op.cit.*, p.199.

²⁹ Idem, p.20.

³⁰ Idem, p.201.

e àqueles que querem, às pessoas dotadas e voluntárias. São só estes que podem dedicar-se ao estudo das humanidades e à pesquisa. A democratização do ensino deve contribuir para o desabrochar de uma poderosa aristocracia intelectual e moral, sem a qual não há nem elites nem democracia.”³¹

Por um lado é clara a preocupação por uma instrução rigorosa, capaz de criar uma “poderosa aristocracia intelectual”, em detrimento da democratização escolar, e por outro, a necessidade de existir uma formação com maior qualidade, capaz de combater a baixa cultura dos nossos estudantes de hoje. É do senso comum ouvir-se que hoje os jovens não sabem escrever, não querem ler, em suma, não têm cultura, como já referimos. Este problema de hoje na verdade já era referenciado nas últimas décadas do século anterior, como referem autores como Bloom (1990), Joly (1982), L.Morin e Brunet (1992).³²

Detenhamo-nos agora sobre as implicações atuais desta teoria, em especial na sua tendência generalista. Parece-nos que a promoção da formação geral, do espírito crítico, e do exercício da razão não é necessariamente contrário à democratização do ensino hoje. Pelo contrário, nivelar a formação dos nossos estudantes por baixo, isso sim, poderá ser um risco sério para a nossa sociedade. Não permitirá aos alunos com maiores dificuldades melhorarem o seu desempenho nem aos melhores alunos aprenderem mais. Acompanhar e valorizar cada aluno na sua especificidade, sem abdicar de uma exigência na sua formação geral, promoverá o verdadeiro papel democrático do ensino. Ou seja, a oportunidade de cada aluno seguir a sua vocação.

As três teorias que aqui referimos apresentam um denominador comum: a preocupação por um ensino melhor. Para isso propõem mudanças claras na educação. O que difere entre elas é a modalidade com que ocorre essa mudança. Parece-nos que todas elas apresentam algumas limitações mas também bastantes potencialidades. Como já referimos, não existe uma única identificação nem uma corrente de pensamento predileta, apenas a comunhão de um conjunto de olhares diversos mas complementares, que formaram o nosso modo de educar.

É inegável a importância do contributo de Carl Rogers para um novo olhar sobre os alunos e para o papel do professor, embora uma não diretividade pura não exista. Não podemos, no atual panorama educativo, desvalorizar as novas tecnologias, como uma nova forma de comunicarmos com os nossos alunos, mas devemos ter em conta os benefícios e as consequências de um ensino cada vez mais tecnológico. Por fim, a

³¹ Idem, pp.201-202.

³² Idem, p.202.

promoção de um ensino exigente, geral e estimulador da nossa razão, segundo as Teorias Académicas aqui tratadas, poderá ser a chave para um ensino paradoxalmente mais democrático, pese porém as consequências negativas que poderão surgir, e o risco que lhes é inerente: a tentação de reduzirmos o ensino à transmissão incessante de conhecimento, como temos vindo a assinalar, onde os melhores alunos são valorizados em prol daqueles com maiores dificuldades, e muitas vezes esquecidos pelo professor.

1.2. A motivação em contexto escolar

Como poderá um professor ensinar se os seus alunos não estiverem motivados? Como poderá motivar se ele próprio não estiver motivado? O tema da motivação em contexto escolar interessa-nos assim particularmente, principalmente neste período histórico único, sendo estas reflexões fruto da nossa prática letiva.

O que aprendemos no I.E ajudou-nos a termos um bom panorama teórico sobre este assunto, no entanto parece-nos inevitável confrontarmos o aprendido com a prática do nosso trabalho. As teorias comportamentalistas, defendidas por Pavlov, Watson e Skinner, referem-se à motivação como um mecanismo para aprender, fundamentado nas consequência do próprio comportamento (reforços e punições). A motivação será influenciada pelo tipo de comportamento do professor e do aluno. Destacam-se assim a recompensa e o castigo como tipos de comportamentos que poderão influenciar a motivação e portanto a aprendizagem. O difícil, a nosso ver, será perceber o que verdadeiramente é uma recompensa ou um castigo para os nossos alunos. A verdade, porém, é que muitas vezes corremos o risco de desmotivar os estudantes, quer por um castigo despreocupado e facilitista ou pela falta de uma recompensa verdadeira e merecida.

As teorias humanistas da motivação (Carl Rogers e Abraham Maslow) revelam-nos que motivar significa encorajar os indivíduos a utilizar os seus próprios recursos.³³ São um apelo à liberdade pessoal e não estão condicionadas pelo comportamento de um outro. Pode-se destacar a Teoria de Maslow da Pirâmide, onde as nossas necessidades são realizadas de uma forma hierárquica. Desde a fome até á necessidade de autorrealização encontram-se assim agrupadas por ordem de complexidade. Por vezes, ao centrarmos as aulas todas em nós, não permitimos que os nossos alunos as sintam como uma coisa também deles. Quantas vezes, enquanto alunos, não ficámos motivados quando o professor nos desafiava a sermos ativos no processo de ensino-aprendizagem?

A perspetiva cognitivista valoriza os processos cognitivos, ou seja, os pensamentos do estudante, como orientadores da sua motivação. Na perspetiva sociocultural destaca-se a importância da realidade social e cultural que nos envolve. Esta poderá motivar-nos ou não. A família e os amigos são dois exemplos claros disto mesmo.

³³ Como analisámos no ponto 1.1 do presente Relatório Final.

Outros dois conceitos importantes a referir são a motivação intrínseca e extrínseca. A intrínseca é aquela interior à nossa pessoa, como por exemplo: “eu estudo história porque desde pequeno gosto de saber o passado do homem”. A extrínseca, pelo contrário, é influenciada por elementos externos: “eu estudo história porque o meu pai quer que eu tenha um curso”.

Existe uma relação entre a motivação no ensino e aprendizagem e a orientação por objetivos. Destacam-se assim duas teorias: a de orientação por objetivos e a de definição de objetivos. A respeito da primeira teoria referem-se quatro tipos de objetivos: de aprendizagem, de desempenho, de evitamento de trabalho e sociais. Em relação à segunda aprendemos que se podem definir os objetivos como específicos, mensuráveis, relevantes, positivos e alteráveis.

Os motivos sociais são também relevantes na motivação dos alunos em contexto escolar. O desejo de ser popular entre os amigos ou a possibilidade de ter relacionamentos amorosos parece influenciar a ação dos alunos dentro e fora da sala de aula. Se na primária o aluno faz os seus trabalhos para agradar aos pais nos anos que se seguem esse quadro de referência parece alterar-se. A amizade e reconhecimento entre os pares parece ser uma motivação mais forte que a de agradar aos pais. Os quadros de referência mudam mas parece inevitável referir a importância que os motivos sociais têm no ensino e aprendizagem. Hoje em dia os professores são quase gestores de afetos, porque os alunos os procuram para desabafar em vez de falarem com os pais.

É interessante aprofundar, na linha que estamos a seguir, a importância das relações interpessoais: a relação entre pais e filhos, entre pares e com os professores. A relação entre pais e filhos pode determinar positiva ou negativamente a prestação dos alunos na escola. Uma família que tenha boas condições económicas e que eduque os filhos desde pequenos a estudar parece ser mais favorável à futura motivação destes em contexto escolar. Pelo contrário, uma família pobre em que os pais estão muito ausentes, parece ser desfavorável a essa mesma motivação. Cada caso é um caso, mas deve-se referir, sem grandes especulações, a importância que o contexto familiar tem na evolução de um aluno ao longo dos anos. Pede-se demais à Escola e esta não se pode substituir às famílias. Isto é, a família educa e a Escola forma. Contudo, o professor não é apenas um formador, é também um educador que tem que dar testemunho de si próprio, porque é uma figura pública.

A relação com os amigos bem como com os professores vai nesta mesma linha. Trabalhar em grupo e ver os exemplos dos colegas, comparando-os com a nossa

experiência, pode motivar-nos a sermos melhores alunos. A relação com o professor é fundamental. Interações negativas poderão levar a um mau desempenho do aluno e interações positivas ao inverso. Um professor que fala com os alunos, que lhes lança exercícios desafiantes, que lhes presta atenção, que os escuta, favorece mais a motivação destes que um professor distante, que nunca os ouve e que os faz sentir mal.

Existem problemas na motivação dos alunos e dos professores. Quais são? Eis os pontos que se seguem. Em relação aos alunos identificamos quatro tipos de problemas bastante comuns: a percepção de baixa autoeficácia, a procrastinação, o otimismo/pessimismo e a ansiedade. Saliente-se o caso da ansiedade em ambiente escolar. É um problema muito frequente nos alunos e que a Lei de Yerkes-Dodson representa de forma muito clara. Existe assim um certo nível de ansiedade que se mostra positivo no desempenho do aluno. Porém este sentimento se for exagerado pode também prejudicar muito o estudante.

O que fazer para resolver estes problemas? Como soluções são apresentadas a valorização do esforço, técnicas cognitivo-comportamentais específicas, a atribuição de metas, entre outras. São também apresentadas estratégias de intervenção na promoção da motivação dos alunos: a auto-regulação, o apoio entre pares e o efeito Pigmalião (mito da Grécia Antiga).

Se foram referidos os problemas e as estratégias na motivação dos alunos deve-se agora tratar o que acontece com os professores. Através dos *media*, ficamos a saber que existe uma enorme insatisfação entre professores. Excesso de alunos por turmas, mau comportamento destes, acompanhado por más notas, vencimentos baixos, poucas vagas... tudo efeitos da crise. Refira-se ainda que a Organização Mundial do Trabalho considera a docência uma “profissão de risco físico e mental”.

Mas não haverá soluções? Não existem receitas médicas que resolvam tudo, mas motivando os alunos não ficará também o professor mais motivado? Deve-se então motivar os alunos envolvendo-os mais no processo de ensino. Dar *feedback*, ouvir os alunos, valorizar o que fazem, demonstrar interesse por eles, poderão ser técnicas que favorecem o desempenho dos discentes e que aumenta a motivação dos docentes. Bons alunos, bons professores, bons professores, bons alunos: eis a relação que aqui se procurou definir³⁴.

³⁴ Cf. VEIGA, F. H. (Coord.). Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos Alunos na Escola – Envolvimento dos Alunos na Escola. Lisboa: Climepsi Editora, 2013.

2. O Ensino atual da História

Este curso, nas palavras da Professora Doutora Ana Leal de Faria, tem o objetivo de “*aprender a fazer aprender História*”. Assim, é inevitável que façamos uma breve reflexão sobre o ensino atual da História. Partamos de algumas perguntas que, não estando respondidas, nos ajudam a refletir sobre o que significa ensinar História hoje.

A primeira pergunta, a mais primária mas não por isso a menos importante, incide sobre o que é a História. Afinal o que é que nós aprendemos? O que vamos ensinar? Existirá alguma definição universal de História? Collingwood afirma que a História é uma espécie de investigação ou inquérito sobre o passado, uma ciência que, como todas as outras, se fixa em saber o que não conhecemos, a descobrir o desconhecido.³⁵ Para Paul Veyne a História é um romance verdadeiro, uma narração escrita por historiadores, que tem o Homem como ator³⁶. Ambas as definições têm um denominador comum: a tentativa de descobrir o nosso passado e de conhecer melhor o Homem.

Porém, a questão é mais complexa do que atrás se descreveu. A verdade é que a ciência histórica, se assim se poderá chamar, foi ela própria alvo de enormes mudanças ao longo do tempo. Desde o século V a.C. até aos nossos dias, ou seja, desde Heródoto até aos mais recentes historiadores, o próprio conceito de História foi alvo de enormes discussões epistemológicas. A natureza do conceito não se resume apenas à tentativa de descobrir o passado do Homem. É certo que o passado é a base do trabalho histórico (e isso não mudou ao longo dos séculos), mas a questão torna-se mais complexa se tivermos em conta os diferentes olhares que fomos tendo sobre esse mesmo passado. O nosso olhar para a História é diferente do olhar do homem medieval. A História faz os Homens e os Homens fazem a História. O que escrevemos sobre ela, e acima de tudo, a forma como escrevemos, é que varia de acordo com a época histórica em que vivemos. Mesmo hoje não há um único modo de escrevermos ou ensinarmos História. Estaremos destinados a uma subjetividade eterna? Atingirá a Arte Histórica um estágio perfeito, uniformizado?

O contributo da Grécia Antiga constituiu um passo decisivo para o desenvolvimento do conhecimento histórico. Até ao século V a.C. o passado era retratado por mitos³⁷. O seu objetivo era claro: explicar o presente com o passado. Ou seja, explicar

³⁵ Cf. COLLINGWOOD, R.G. *A Ideia de História*, Lisboa, Editorial Presença, p.16.

³⁶ Cf. VEYNE, Paul. *Como Escrever História*, Lisboa, Edições 70, 1987, p.10.

³⁷ Cf. PROENÇA, M. C. *Didáctica da História*. Lisboa, Universidade Aberta, 1989, p.26.

a formação da realidade pela intervenção de seres sobrenaturais.³⁸ Procurava-se uma resposta sobrenatural e mitológica aos acontecimentos presentes. Com Heródoto, apesar de existir um esforço de interpretação dos factos, ainda está presente, na sua forma de escrever História, a intervenção dos deuses³⁹. O passado surge inevitavelmente associado à presença destas identidades divinas. A forma de Tucídides escrever História significou um salto qualitativo em relação à escrita de Heródoto. No seu relato da Guerra do Peloponeso não existem factos explicados por intervenções sobrenaturais e maravilhosas. Existe uma clara preocupação por uma escrita objetiva, estruturada de acordo com um sistema explicativo, onde se procura relacionar factos, causas e consequências⁴⁰.

Também os cristãos e os árabes contribuíram para o desenvolvimento do pensamento histórico. Segundo H.I. Marrou⁴¹ a contribuição do cristianismo deu-se devido à sua conceção de tempo, que é contínua e irreversível. Também porque nos transmitiu uma Filosofia da História, considerando o papel da Providência como motor de evolução⁴². Os árabes, em específico Ibn Khaldun, contribuíram com a formação de uma história científica.

A Idade Média deu à História uma função mais prática, como nos diz Maria Cândida Proença. A proliferação de documentos escritos, como os testamentos ou outros documentos oficiais, tornou necessária uma constante verificação da sua autenticidade. Não podíamos também deixar de referir que foi neste período que surgiram as crónicas, verdadeiros e primordiais documentos históricos. Vejamos o caso português de Fernão Lopes.

Os séculos seguintes (do Renascimento ao Iluminismo) foram bastante profícuos na arte de fazer História, ainda que com alguns retrocessos, como o caso das conceções históricas oficiais no tempo de Luís XIV, representadas por Bossuet. Porém o espírito crítico, fundamental em História, foi se desenvolvendo ao longo destes séculos, de forma mais ou menos gradual. Foi no século XVIII que o campo de investigação histórica se alargou. Até aí assistia-se a uma História de reis e rainhas.⁴³ Na verdade, não só se procurou este alargar de horizontes como se passou a implementar o ensino histórico nas escolas (escolas militares e colégios oratorianos). Estamos na época de Condorcet, onde

³⁸ Idem, *ibidem*.

³⁹ Idem, *ibidem*.

⁴⁰ Idem, *ibidem*.

⁴¹ Idem, p.27.

⁴² Idem, *ibidem*.

⁴³ Idem, pp.28-29.

o progresso humano se crê ilimitado porque é sustentado pelo desenvolvimento da ciência e da instrução.

Olhemos agora com mais atenção para o século XIX e XX. Contrapondo-se à História filosófica, que tem Hegel como expoente máximo, surge na segunda metade do século XIX uma História mais científica, claramente influenciada pelo positivismo. Um das suas figuras mais emblemáticas foi Ranke (1795-1886)⁴⁴. De acordo com Collingwood: *“O processo histórico, para os positivistas, era idêntico – na espécie – ao processo natural. Por tal motivo, os métodos das ciências da natureza eram aplicáveis à interpretação da história.”*⁴⁵. Do positivismo “Rankeano” surgiram duas consequências: o culto dos factos e a crença na eliminação absoluta do subjetivismo, convertendo o historiador num compilador rigoroso, ordenador de factos com exatidão.⁴⁶

Surgiram também neste período diversas disciplinas especializadas como a História Económica, Política ou das Civilizações.⁴⁷ Não podemos deixar de referir a influência de Marx na construção do pensamento histórico deste período, em especial da História Económica, umas das áreas de interesse que surgiu. Segundo Pierre Vilar, foi *“uma influência que se caracterizou pela substituição dos mecanismos da sucessão dos acontecimentos pela dinâmica das estruturas; pela recusa de todo e qualquer corte, de toda e qualquer compartição, entre os vários setores da História; pela importância atribuída ao factor económico como determinante – essencial mas não exclusivo – do curso da História”*.⁴⁸

No século XX apareceu um grupo de historiadores em torno da revista *Annales* que tiveram uma enorme importância na renovação histórica que se procedeu ao longo do mesmo. Estamos a referir-nos a Lucien Febvre, March Bloch e mais tarde a Fernand Braudel. Três nomes incontornáveis da historiografia do século XX.

Esta renovação (que tem continuado nos dias de hoje) apresentou algumas linhas mestras que aqui interessam abordar. Esta nova corrente promovia uma História estrutural em prol de uma História factual, muitas vezes defendida. Os centros de interesse do historiador ampliaram-se, promulgava-se uma história total, tal como defendia L. Febvre.⁴⁹ Como já referimos, a História narrativa foi substituída pela História-problema.

⁴⁴ Cf. ALVES, Olinda. *Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3º ciclo do ensino básico* (dissertação), Universidade do Minho, 2007, p. 27.

⁴⁵ Citado por ALVES, Olinda. *op.cit.*, p. 27.

⁴⁶ Cf. ALVES, Olinda, *op.cit.*, p.28.

⁴⁷ Cf. PROENÇA, M. C., *op.cit.*, p.29.

⁴⁸ Idem, pp.29-30.

⁴⁹ Idem, p.30.

A base de trabalho do historiador também se alargou, a natureza dos documentos multiplicou-se. Começou-se a trabalhar fontes orais e testemunhos gravados (mais recentemente). A fotografia, os filmes e a gravação áudio são hoje fontes elementares para o estudo do século XX. É também neste período historiográfico que se começa a considerar as relações interdisciplinares, que estabelecem uma ligação entre a História e as disciplinas suas próximas (Geografia, Sociologia, Antropologia, Etnologia, Informática, etc...) ⁵⁰. O nosso mestrado é uma testemunha desta renovação, iniciada no século anterior, como nos indica o nome que lhe dá origem: Mestrado em Ensino da História e Geografia. É também neste contexto que estudámos as ciências sociais numa das U.C. do respetivo curso.

Identificámos até agora a evolução no tempo do conceito de História, assinalando as diversas etapas da ciência histórica. Assim, procurámos responder à nossa primeira pergunta. No entanto, parece-nos agora importante dar uma resposta a outras duas perguntas essenciais à prática docente. A primeira centra-se sobre o atual estado do ensino da História e a segunda sobre a utilidade que esta tem para quem a ensina e para quem a aprende.

Durante a nossa prática letiva, ao longo dos últimos dois anos, constatámos que muitos dos alunos olham para a História sem qualquer interesse. Não estamos perante um problema novo e muito menos perante um problema apenas do Colégio de São Tomás. Na verdade, pareceu-nos até que na Instituição onde estivemos colocados existe um maior número de estudantes interessados em História que noutros estabelecimentos escolares de ensino público. Porém, não deixa de ser um problema preocupante; acima de tudo, não deixa de ser um problema nacional. As razões desta desmotivação têm sido estudadas e devem ser analisadas com muita atenção. Caso contrário, corremos o risco de fomentar nos nossos alunos esta antipatia pela História, tantas vezes vista como uma inutilidade. Queremos ensinar um conhecimento pelo qual ninguém se interessa, não lhe reconhecendo qualquer tipo de utilidade?

Como afirma o Professor Doutor Miguel Monteiro numa das suas obras, estes problemas sentidos pelos professores têm sido discutidos entre *“aqueles que entendem que a culpa é da falta de cultura dos alunos, e dos que acham que o principal problema reside na falta de inovação, não só somente ao nível das finalidades, mas também ao*

⁵⁰ Idem, *Ibidem*.

nível das metodologias utilizadas”⁵¹. Mas afinal será um problema dos nossos alunos ou será culpa nossa? Será um problema de conteúdos ou residirá também na nossa forma de ensinar? Vejamos algumas respostas a um inquérito, dirigido a professores e alunos do ensino básico e secundário, feito pelo nosso Professor Orientador numa das suas obras a este respeito⁵². Uma das perguntas dirigidas aos professores, e talvez a que mais nos interessa, foi a seguinte: “No seu entender quais são os principais problemas que afectam o ensino da História?”⁵³ As respostas são múltiplas e variadas no entanto queríamos sublinhar uma que nos parece representativa da realidade nacional: “Os principais problemas (...) prendem-se com os programas que seguem uma orientação muito estruturalista, que exige um grau de abstracção que os alunos não conseguem alcançar. (...) Seria preferível uma história mais tradicional, partindo da biografia e do acontecimento, passando posteriormente para a contextualização da época e possibilitando a estruturação da noção de tempo. Nós vemos o interesse que os alunos têm pelas “histórias” da História e as perguntas que fazem sobre os programas de televisão (...)”⁵⁴

Entendemos que a anterior resposta ainda continua válida, apesar dos anos em que foi efetuada. Por um lado, constatamos o crescente interesse dos nossos alunos pelas “histórias” da História, pelos filmes ou séries históricos (interesse acompanhado pelos adultos). Por outro lado, e num sentido inverso, o crescente desinteresse pela “História Escolar” ou científica. Será a culpa dos programas demasiado estruturalistas, como denuncia a resposta que analisámos? Estamos perante um paradoxo. No nosso entender, o problema da motivação em História caracteriza-se pela dificuldade dos nossos alunos em compreenderem a aplicabilidade desta aprendizagem para a sua vida prática. Um problema acrescido pela opção de uma História estruturalista, e por isso muitas vezes menos atingível pelos nossos alunos. Mas hoje as metas curriculares, por exemplo, aplicadas ao 9º ano são exequíveis, em termos éticos e cognitivos dos alunos?

Num mundo em rápida transformação, onde o significado de tudo é exigido no momento, torna-se mais difícil olhar para a utilidade do conhecimento histórico. Parece mais fácil compreender a utilidade da informática ou do português, no atual panorama cultural, que da História. Isto pela simples razão que ao estudarmos informática ou

⁵¹ Cf. MONTEIRO, Miguel. *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. 1ª ed., Lisboa, Plátano, 2003, pp.9-10.

⁵² Idem, pp.21-48.

⁵³ Idem, *ibidem*.

⁵⁴ Idem, *ibidem*.

português rapidamente constatamos no nosso dia-a-dia a utilidade de tal aprendizagem. A razão pela qual ensinamos e aprendemos História não é tão óbvia nem imediata. Não é tão facilmente compreendida ou consciencializada pelos nossos estudantes. Tantas vezes ouvimos: “Oh Professor porquê é que estamos a falar sobre pessoas que já morreram?” ou “Para que serve sabermos tantas datas?”. Parece-nos importante olharmos agora para a utilidade do conhecimento histórico. Como poderão os nossos alunos perceberem para que serve a História se nós não soubermos?

A primeira questão, antes de identificarmos os objetivos desta disciplina, recai sobre o modo como queremos ensiná-la. Segundo Isabel Barca temos duas opções, uma que forneça aos nossos alunos uma mera contemplação do passado e outra que seja na realidade a transmissão de uma ciência que proporcione ferramentas mentais que ajudem os alunos a compreenderem a sociedade complexa em que vivem, para poderem agir como seres autónomos e informados⁵⁵.

Se a História for uma simples contemplação do passado dificilmente se perceberá a sua utilidade prática e concreta. Esta se resumirá à satisfação de um interesse, de uma curiosidade; não será mais que um entretenimento. Hoje parece ultrapassada a mera função informativa da História, e aprender esta “arte do passado” não significa apenas aquisição de saber. Pelo contrário, se encararmos a História como uma verdadeira disciplina, tendo em conta todas as suas ferramentas e técnicas, então poderemos vislumbrar com maior facilidade as vantagens de sermos professores de História.

De acordo com a maioria dos teóricos sobre educação histórica existe uma dupla função do conhecimento histórico: a função cognitivo-intelectual e a social e cívica⁵⁶. Como nos diz Maria Cândida Proença: “*Através da História o aluno poderá adquirir o domínio de métodos de análise de situações sociais, o desenvolvimento do rigor de pensamento e do sentido crítico.*”⁵⁷.

A primeira função surge porque é pedido ao estudante de História que analise questões complexas; e para isso ele terá que fazer uma análise exaustiva e cuidada de todos os fatores que constituem determinada realidade passada. Este exercício não só exercita as capacidades cognitivas e intelectuais dos nossos alunos como lhes fornece uma ferramenta para compreenderem o mundo que os rodeia: “*A história (...) contribui,*

⁵⁵ Citado por ALVES, Olinda. *Op.cit.*, p. 44.

⁵⁶ Cf. ALVES, Olinda, *Op.Cit.*, p.44.

⁵⁷ Cf. PROENÇA, M. C., *Op.Cit.*, p.92.

*em primeiro lugar, para a inteligibilidade do mundo presente (...) O historiador ajuda-nos a decifrar “esta paisagem.”*⁵⁸

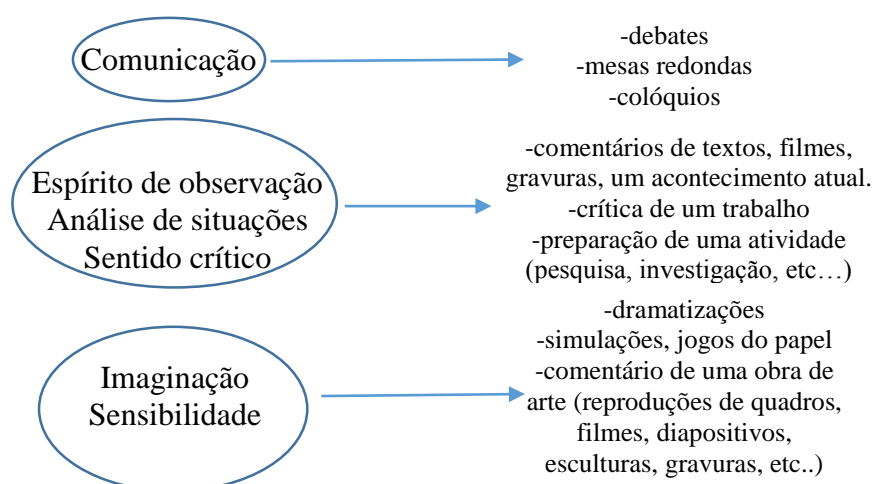
Porém, este ensino não se pode resumir à explicação do presente partindo do passado, utilizando relações simples⁵⁹. Devemos ter em conta a distância temporal assim como a mentalidade cultural do Homem de outrora. Há que compreender os mecanismos que desencadearam a mudança histórica e a evolução de determinado facto concreto.

Partindo das competências cognitivas-intelectuais o conhecimento histórico poderá ter um papel social e cívico⁶⁰. Conhecer o passado, com todo o risco subjetivo que uma interpretação acarreta, poderá permitir ao aluno (futuro cidadão interveniente) compreender a sociedade em que vive. Mais, certamente o ajudará a tomar decisões conscientes e, acima de tudo, fundamentadas. É evidente que o conhecimento histórico não substitui a liberdade pessoal, como por exemplo quando vamos votar, mas permitirá que tomemos uma ou várias decisões mais fundamentadas. Para saber em que partido vou votar, continuando com o exemplo anterior, não posso utilizar a primeira informação que encontro na internet sobre determinado partido. Para votar, e saber porque voto, quanto mais História souber maior é a consciência do meu voto.

Para além destas funções da História existe um conjunto de capacidades e atividades, que lhes estão associadas, e que se podem desenvolver com os alunos, como se demonstra⁶¹:

Capacidades a desenvolver

Atividades possíveis



⁵⁸ Winock citado por ALVES, Olinda, *op.cit.* p.44.

⁵⁹ Cf. ALVES, Olinda. *op.cit.* p.44.

⁶⁰ Idem, p.48.

⁶¹ Esquema adaptado de PROENÇA, M. C., *op.cit.*, p.93.

Depois de termos respondido às perguntas que nos propusemos e tendo em conta a atual situação do ensino da História, atrás descrita, podemos retirar algumas conclusões. Em primeiro lugar para ensinarmos História devemos primeiro aprender a ensiná-la. Isto é, não basta termos uma boa memorização para sabermos todas as datas e dinastias.

Temos que abandonar o ponto de vista da transmissão de um saber enciclopédico⁶² para transmitirmos, pelo contrário, a verdadeira utilidade do saber histórico. Ou seja, o desenvolvimento das capacidades cognitivo-intelectuais, sociais e cívicas de quem aprende e de quem ensina.

Não promover um ensino enciclopédico e uma aprendizagem baseada na memorização não quer dizer que se despreze a aquisição de conhecimentos e muito menos a importância da memória em História. Parece-nos indispensável a utilização desta ferramenta fundamental para a construção do saber histórico.

Como poderemos estudar os Descobrimentos se não soubermos em que séculos ocorreram? Como estudar o Feudalismo se não o identificarmos com a Idade Média? Porém, em nosso entender, não podemos contribuir para a atual cultura dos nossos estudantes, ou seja, uma cultura onde o que se aprende se esquece mais rapidamente do que se demorou a aprender. Onde se promove a memorização de curta duração, desprovida de qualquer significado a longo prazo.

Não descurando a importância que a memorização tem, podemos combater um dos problemas do ensino da História, que é a desmotivação dos nossos alunos, com novos métodos didáticos e novas atividades possíveis, como atrás identificámos. Aqui o Professor terá um papel importante. Não poderá ser um mero transmissor de conhecimentos, mas uma pessoa que, ao estar interessada pela História, tem que saber o que ensina e, acima de tudo, saber porque ensina.

Não podemos assim abdicar de termos uma visão crítica sobre a Teoria e Didática da História. Não podemos nunca deixar de ser investigadores nem de esquecer o modo com que nos ensinaram a fazer História. Só assim poderemos criar pequenos investigadores históricos, só assim poderemos fazer despertar o interesse dos nossos alunos por aquilo que nos apaixonou. A formação de professores, como a que agora terminamos, contribui para a obtenção de um ensino da História mais útil e mais apaixonante.

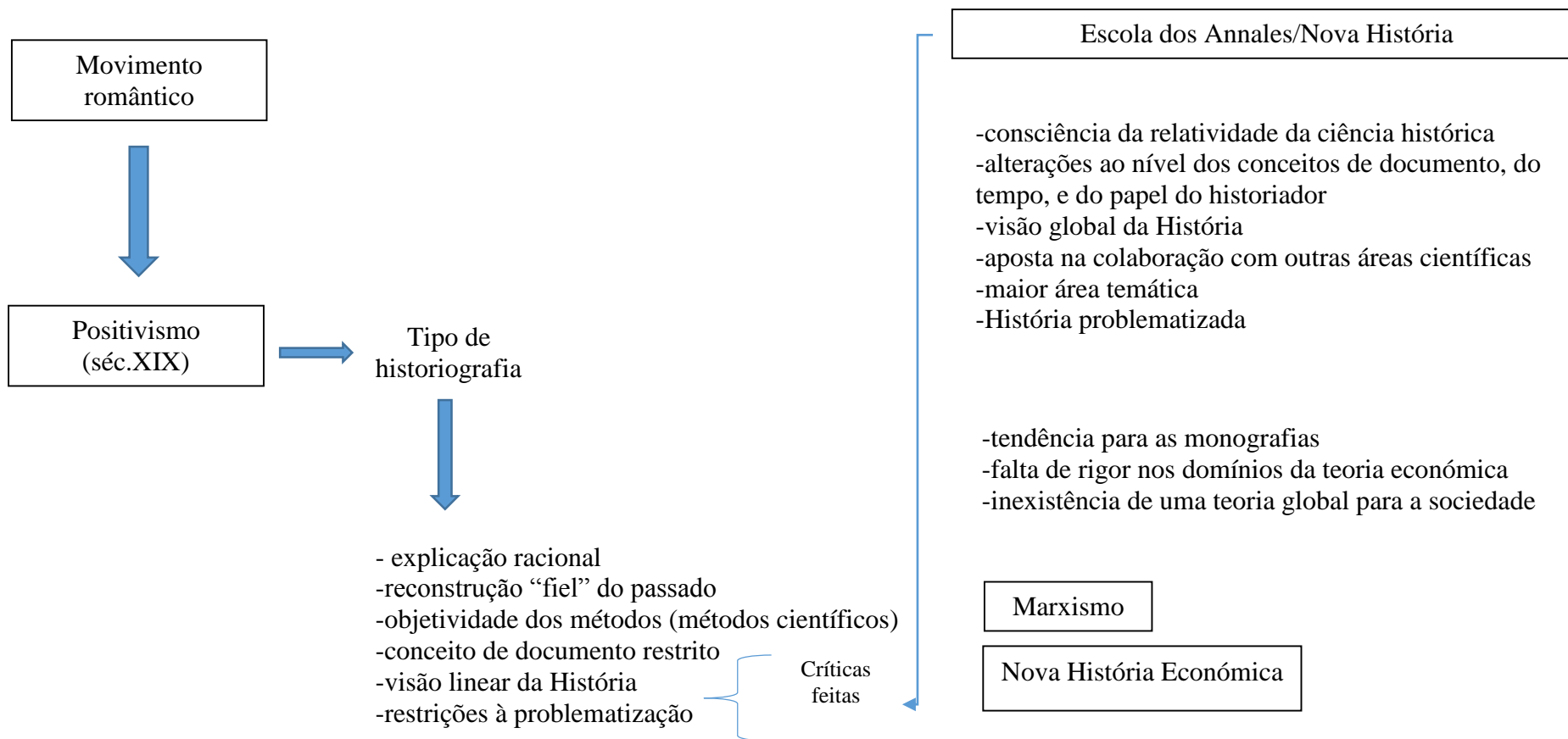
⁶² Cf. PROENÇA, M. C., *op.cit.*, p.93.

O ensino da História no Colégio de São Tomás apresenta algumas particularidades. A experiência do mestrando, como professor de História, seguiu essa mesma originalidade, como mais à frente identificaremos. Esta breve reflexão serviu como modelo de comparação entre o ensino da História na Instituição onde estivemos colocados e o seu panorama atual e mais genérico. Será uma referência para o leitor e foi, sem dúvida, um ponto de comparação fundamental para nós.⁶³

⁶³ Ponto de discussão abordado na 2ª Parte do presente Relatório.

Figura 3: Evolução da ciência histórica

Fonte: Esquema da evolução da ciência histórica retirado da seguinte referência: MONTEIRO, Miguel. *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. 1ª ed., Lisboa, Plátano, 2003, p.20.



SEGUNDA PARTE – Contexto escolar da lecionação

A área onde o Colégio de São Tomás (das Conchas) se insere é rica em acessibilidades. Destaca-se assim a estação de metro das Conchas (linha amarela) que está situada muito próxima do colégio, a menos de 5 minutos a pé.

Estamos numa área predominantemente residencial com um espaço verde bastante amplo e requisitado pela população (Quinta das Conchas). Também os alunos do Colégio usufruem deste mesmo espaço. Esta quinta situa-se mesmo ao lado do Colégio de São Tomás. Podemos ainda identificar nas proximidades uma esquadra da PSP (mesmo à frente do Colégio), um supermercado e o Aeroporto de Lisboa.

O Colégio de São Tomás das Conchas tem uma arquitetura moderna, como se poderá observar nas fotografias que se seguem. O seu arquiteto foi Frederico Valsassina tendo o projeto sido nomeado para um prémio.

Como infraestruturas principais, para além das salas, existem: o relvado sintético, o auditório, dois ginásios, a capela, a reprografia, o refeitório, a biblioteca, o bar, os laboratórios, salas de música, etc.. Destacam-se os laboratórios, o auditório, a capela e o relvado sintético.

Os laboratórios de física, química, biologia e geologia têm condições únicas. São verdadeiras salas de construção do saber científico. Referimo-nos ao material lá existente e à sua larga utilização pelos alunos. Todos os anos existe uma feira da ciência onde muitos dos estudantes, dando largas à sua imaginação, apresentam as suas próprias experiências.

Destacámos o auditório porque é um lugar de encontro central no colégio. É neste sítio onde ocorrem assembleias semanais com alunos e professores, teatros, festas e grandes debates científicos. É sem dúvida uma infraestrutura essencial à vida do Colégio.

A capela, onde se celebram missas diárias, é o sinal mais evidente que estamos dentro de um colégio católico. Tem uma dimensão pequena e encontra-se localizada centralmente.

Todas as salas estão equipadas com projetor, um claro sinal da evolução tecnológica do colégio. Em vez de terem número são identificadas com nomes de Santos ou de personalidades da História. O que nos indica um dos métodos de ensino deste Colégio: a educação cristã e a valorização de grandes personalidades, a que os alunos devem seguir o exemplo.

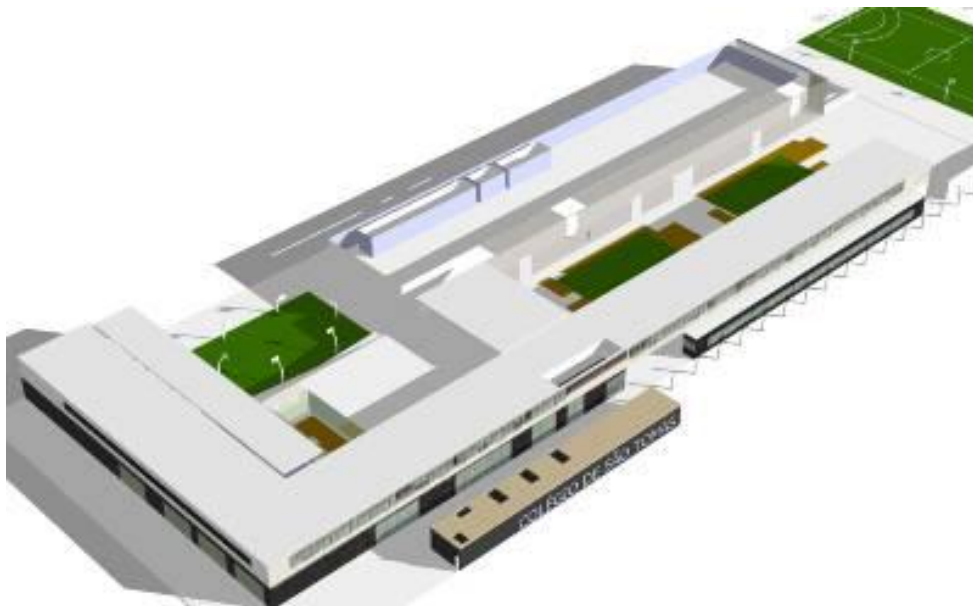


Figura 5: Desenho da estrutura arquitetônica do Colégio de São Tomás (Conchas)

Fonte: Colégio de São Tomás



Figura 6: Imagem do interior do Colégio de São Tomás (Conchas)

Fonte: Colégio de São Tomás



Figura 7: Fotografia da maratona do C.S.T

Fonte: Colégio de São Tomás



Figura 8: Fotografia dos do C.S.T reunidos no centro da escola.

Fonte: Colégio de São Tomás.



Figura 9: Fotografia do interior do auditório do C.S.T (Conchas)

Fonte: Colégio de São Tomás

1.2. História da sua fundação

Desde a sua fundação em 2003, o Colégio de S. Tomás é a maior conquista da APECEF – Associação para a Educação, Cultura e Formação. Uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), fundada em 2001 para promover a excelência na educação.

Presidida pelo Cónego João Seabra, a sua primeira missão consubstanciou-se na fundação do Colégio de S. Tomás, um Colégio de qualidade, que se define pela promessa de caminhar lado a lado com cada um dos seus alunos, no processo de crescimento e de verificação das propostas formativas e académicas.

Assente na tradição cristã, a proposta do Colégio de S. Tomás apresenta-se como hipótese de encontro com a Verdade, a Justiça, a Beleza e o Bem: no desenvolvimento da razão, da liberdade e da afeição, cada aluno poderá tornar-se capaz de assumir responsável e criativamente a sua vida e de contribuir para o bem de todos⁶⁵.

⁶⁵ Cf. www.colegiodes Tomas.com

2. Ideário Pedagógico

2.1. Fundamentos

O Colégio de S. Tomás nasce de uma experiência de amizade entre adultos, como atrás referimos. Essa amizade iniciou-se e construiu-se dentro do Movimento de Comunhão e Libertação, cujo fundador foi o Padre Luigi Giussani.

“O ímpeto destes adultos, que acreditam que a hipótese de significado da vida que encontraram com o cristianismo é verdadeira, é o de passá-la às gerações dos seus filhos, para que também por eles possa ser verificada e desenvolvida.”⁶⁶

Num mundo em que domina a relatividade e a indiferença esta hipótese de verificação é um verdadeiro desafio. O significado que lhe é inerente assenta na *“certeza da dignidade infinita de cada pessoa e no reconhecimento de toda a realidade como dada ao Homem para a sua realização pessoal e comunitária, que contém em si uma positividade construtiva, que no âmbito pedagógico e didático é especialmente rico e deve ser trabalhado.”⁶⁷* No Colégio os alunos tentam viver esta hipótese verificando-a com liberdade e lealdade.

Da nossa experiência de dois anos podemos verificar estes fundamentos. O modo como fomos recebidos e a forma como vimos educar comprovam esta preocupação por uma procura de significado da vida, onde se coloca no centro o valor da pessoa. A própria frase do ano (todos os anos existe um frase que marca o ano letivo), *“É possível um novo início?”*, indica-nos a proposta de uma positividade da realidade, que atrás identificámos. Com esta frase o colégio quis dizer a todos os que dele fazem parte que é possível sempre começar de novo, ou seja, que não somos definidos pelos nossos erros, que a realidade é sempre positiva.

Vejamos a riqueza pedagógica desta proposta. Se por um lado é verdade que o São Tomás é exigente com todos os seus alunos também é verdade que os olha com uma dignidade que se crê infinita. Recordamo-nos de um exemplo ilustrativo. Um dos alunos que apresenta uma deficiência cognitiva é tratado por todos com uma enorme amizade, como podemos constatar nas horas do intervalo. A este aluno, que já não tem idade para estar na escola, são lhe atribuídas tarefas específicas que deve desempenhar dentro do

⁶⁶ Cf. Projeto Educativo do Colégio de São Tomás, p.1

⁶⁷ Idem, *ibidem*.

colégio, como por exemplo, ajudar na reprografia. Este aluno tem assim tanta importância como outro qualquer.

Todos os alunos são chamados a olharem para a sua experiência como uma coisa sua, como uma realização pessoal, como já dissemos. Por isso tantas vezes observámos os alunos a serem protagonistas da sua própria aprendizagem. Estamos a falar por exemplo do *Open Day* do colégio, do qual também participámos. Neste dia aberto a toda a gente cada estudante é chamado a mostrar alguma coisa que tenha aprendido. Nós, em particular, ajudámos um grupo de alunos do 6º ano a fazerem uma exposição sobre os Hunos, uma exposição construída e apresentada por eles.

2.2. A comunidade educativa

A comunidade educativa do Colégio de São Tomás são todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estão relacionados com a Instituição. Assim podemos dizer que fazem parte desta comunidade os seus fundadores, diretores, professores, trabalhadores não docentes, pais e claro, os seus alunos.

Todos os adultos empenhados nesta proposta educativa são considerados corresponsáveis pela sua vivacidade e efetividade, todos estes são considerados educadores. Este facto é bastante visível para quem lá trabalha ou estagia. Percebe-se que o papel de educador não diz respeito só à Reitora do C.S.T. ou aos seus professores. Esta missão fundamental alarga-se a todos os trabalhadores não docentes bem como a todos os pais que estão empenhados no projeto do colégio. Esta aliança educativa, nomeadamente entre pais e professores, não se trata de uma concordância absoluta mas permite um diálogo enriquecedor para todos.

Por esta razão é que tantas vezes vimos os pais dos alunos a participarem na vida do C.S.T. Seja na construção do arraial do colégio ou nos teatros que houveram no final do ano. De facto os pais são chamados a estarem presentes no caminho educativo proposto. Esta realidade não deixa de ser interessante por duas razões. A primeira, por algumas vezes cairmos no erro de considerar que nos colégios privados os pais pagam, exigem um bom ensino, mas não querem perder tempo com a missão que incumbiram à escola. A segunda, por ser achar que os pais educam e a escola ensina. No São Tomás propõem-se, sem se abdicar do papel fundamental dos pais, uma proposta educativa conjunta, clara e bem definida. Trata-se de educar, na verdadeira aceção da palavra. Neste sentido o *“empenho de todos os adultos deve ser feito vivendo em tensão com o ideal cristão, de maneira a que a liberdade de todos possa ser desafiada. Aquilo que os alunos veem nos adultos deve permitir-lhes crescer com a sua verdadeira estatura humana.”*⁶⁸

Aos alunos, de acordo com a sua idade e fase de desenvolvimento, é-lhes pedido a responsabilidade de corresponderem à proposta dos adultos. No segundo ciclo é pedido aos alunos que *“desenvolvam o seu estatuto pessoal, cumprindo as suas responsabilidades académicas com autonomia e prontidão. A capacidade de resposta aos vários desafios postos pelos adultos deve ser desenvolvida, manifestando a maturação da originalidade de cada um, conservando-se a abertura ao adulto como chave*

⁶⁸ Cf. Projeto Educativo do Colégio de São Tomás, p.2.

relacional que permite crescer numa atitude dialogante com todos.”⁶⁹ No terceiro ciclo, que foi aquele onde mais aulas lecionámos, as aquisições dos ciclos anteriores permanecem desenvolvendo a personalidade de cada um, “*os ímpetos vivazes desta fase devem pôr à prova e fortalecer aquelas aquisições, tornando-as cada vez mais ricas e pessoais.*”⁷⁰ As aulas que lecionámos (bem como outras atividades realizadas), analisadas na terceira parte deste relatório, irão permitir ao leitor perceber se a nossa prática letiva se enquadrou neste projeto educativo, bem como se este terá alguma relação com as teorias educativas, atrás descritas.

Também os alunos são chamados a conduzir a vida do Colégio. Estes, como aliás se tem demonstrado, têm um papel muito ativo dentro do São Tomás. Esta característica é especialmente visível nas assembleias semanais que todos os alunos do colégio têm. Estas são momentos de diálogo com os professores bem como com alguns adultos convidados para virem falar ao Colégio. Nestas assembleias (realizadas por anos de escolaridade) também existe a possibilidade dos alunos apresentarem alguns temas aos colegas. Recordamo-nos que o grupo de estudantes com quem estávamos a preparar uma exposição sobre os Hunos, para o *Open Day*, apresentaram-na a todos os colegas do seu ano numa destas assembleias.

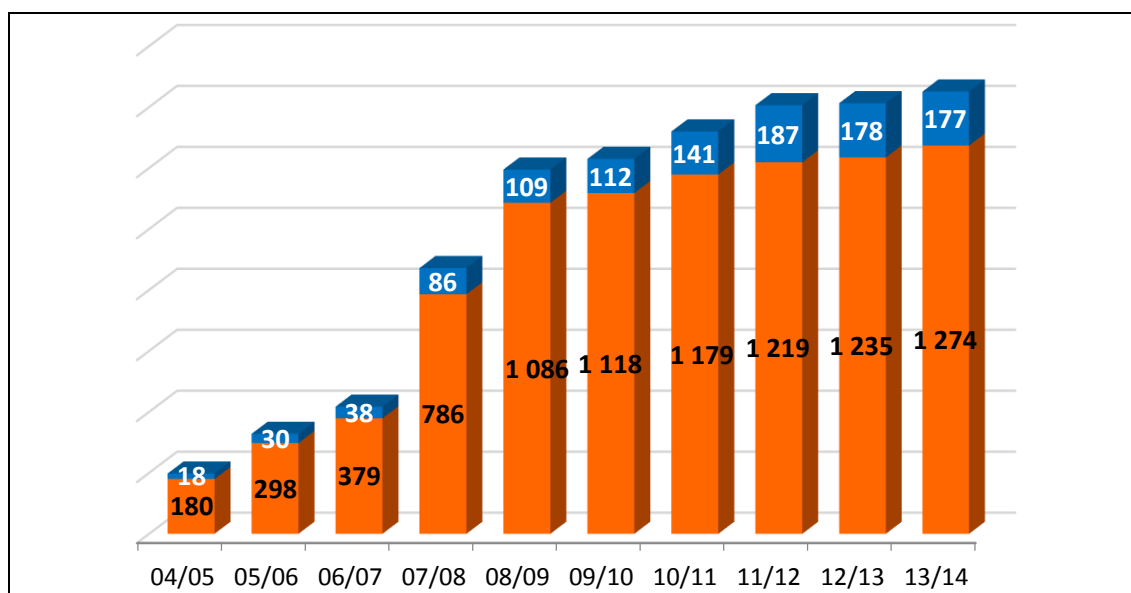
A admissão dos alunos privilegia candidatos com experiência rica, quer pelas suas dificuldades económicas, sociais, pessoais ou física; como atrás fizemos notar. Em todos os casos existe uma integração especializada. No caso dos alunos portadores de deficiência existe uma estrutura curricular que responde às suas necessidades específicas. Por esta razão existe um núcleo de apoio educativo com esta responsabilidade.

A figura seguinte permite ao leitor perceber melhor a realidade do Colégio de São Tomás, no que diz respeito à sua comunidade, bem como à sua preocupação pela admissão de alunos com dificuldades económicas.

No gráfico podemos observar a evolução do número de alunos e de bolsas de estudo fornecidas ao longo dos 10 anos de história desta Instituição. Constatam-se dois factos. O primeiro é que o número de alunos apresentou sempre uma tendência crescente. No ano letivo 2013-2014 o Colégio teve inscritos 1274 alunos. A segunda constatação é o número de alunos que são ajudados financeiramente. Em todos os anos essa ajuda foi significativa, atingindo o seu máximo no ano letivo de 2010/2011 (184 alunos).

⁶⁹ Idem, *ibidem*.

⁷⁰ Idem, *ibidem*.



Legenda:

Azul- Número de Bolsas de estudo.

Cor-de-laranja- Número total de alunos.

Figura 10: Número total de alunos e número de alunos com Bolsas

Fonte: Dados fornecidos pela Direção do Colégio

2.3. A Razão: o primeiro âmbito da Proposta Educativa

A razão, tal como a define o colégio, é a capacidade que cada pessoa tem de conhecer a realidade em todos os seus fatores, desde as suas manifestações mais simples até ao seu significado último⁷¹.

Todos os adultos, enquanto educadores e pessoas que são, devem trabalhar a sua razão. Não poderão nunca abdicar de aprofundar o conhecimento da realidade e do seu sentido. Deverão também aprofundar e desenvolver os seus conhecimentos na sua área específica, da qual são chamados a ensinar.

Um exemplo claro desta preocupação é a importância que esta Instituição dá à formação de professores ao longo do ano letivo. Todas as semanas existe uma formação geral de professores. Geralmente a quarta-feira à tarde, horário em que não existem aulas, serve para esta mesma formação. Também no verão o colégio oferece a todos os seus professores uma formação diária durante uma semana. Nesta semana, da qual participámos, faz-se um trabalho conjunto de aprofundamento sobre várias temáticas. Sejam elas do campo da psicologia da educação ou da formação geral de professores. Para além de ser convidadas pessoas para participarem nesta universidade de verão os próprios professores são incentivados a darem testemunho do seu trabalho ao longo do ano letivo que passou.

Só um professor verdadeiramente interessado por conhecer a realidade poderá transmitir aos seus alunos esse mesmo interesse. Formar os professores desta forma irá proporcionar um verdadeiro ambiente de aquisição de conhecimentos, tanto para docentes como para alunos. Porém, ao professor não basta ir adquirindo conhecimentos ou demonstrar o seu interesse pela realidade. Este deve trabalhar com esforço e dedicação *“na tentativa de transmitir a cada um dos seus alunos conhecimentos efetivos, que passem a ser real património dos seus alunos, de maneira a serem por eles usados e desenvolvidos.”*⁷²

A este trabalho de transmissão de conhecimentos o Colégio de São Tomás chama didática porque implica arriscar uma variedade de métodos e metodologias. Não basta a mera transmissão de conhecimentos, como já fizemos notar. A didática servirá então para alargar a razão dos alunos, ou seja, servirá para que eles possam conhecer melhor a

⁷¹ Cf. Projeto Educativo do Colégio de São Tomás, p.4

⁷² Idem, *ibidem*.

realidade. Seja através da aquisição de conhecimentos mas também através do desenvolvimento de competências metodológicas.

Este “alargar da razão” permitirá aos alunos do Colégio aprofundarem os conhecimentos científicos que lhes são transmitidos mas também toda a realidade que lhes espera no presente e no futuro. Assim, espera-se que um aluno do São Tomás seja capaz de se “*perguntar por tudo e de se dedicar com humildade e afínco a investigar tudo, servindo-se do universo máximo de conhecimentos sobre todas as áreas.*”⁷³

⁷³ Idem, *ibidem*.

2.4. A Experiência: Método Educativo, Pedagógico e Didático

Fazer experiência não significa viver acontecimentos mas imergir na realidade fazendo um juízo pessoal sobre o que se encontra. O Colégio desafia todos os que dele fazem parte a viver a experiência desta forma: *“É este o método que queremos seguir para educar os nossos alunos, quer se trate do ambiente geral da escola, quer do âmbito da relação na comunidade educativa, quer de estratégias didáticas.”*⁷⁴

A experiência é um trabalho pessoal e não há nada que garanta que um aluno faz verdadeiramente experiência de alguma coisa. O embate com a realidade não garante que se adquira experiência porque a capacidade de juízo, própria do Homem, está muitas vezes entorpecida ou distorcida.

Durante o nosso estágio vivenciamos esta preocupação constante da parte daqueles que nos ajudavam neste caminho. Neste Colégio fomos chamados a ajuizar tudo o que nos acontecia. Uma aula só se torna experiência se for acompanhada por um juízo. Tanto os nossos professores cooperantes como a própria Reitora do São Tomás desde o início do nosso estágio demonstraram esta preocupação constante em ajudar-nos a fazermos experiência de tudo o que acontecia.

Ninguém poderá substituir a própria pessoa no ajuizar das suas experiências mas *“cabe ao educador testemunhar a sua experiência de aprendizagem, com a máxima limpidez.”*⁷⁵ Devemos combater a indiferença que se instala nos nossos alunos com um confronto simples e verdadeiro entre aquilo que acontece e o *“âmbito das suas exigências originais.”*⁷⁶ Não basta ensinar História, devemos procurar que os nossos alunos façam um confronto entre aquilo que aprenderam e o que verdadeiramente desejam.

O educador não poderá ter qualquer pretensão quanto ao juízo que o aluno faz. Deve, porém, acompanhá-lo desafiando-o nesta tentativa de compreender o que lhe está a acontecer, a viver uma verdadeira experiência. Este é o grande risco educativo.

⁷⁴ Idem, p.5.

⁷⁵ Idem, p.6.

⁷⁶ Idem, *ibidem*.

2.5. A Relação, terreno de proposta educativa

A relação entre o professor e o aluno é o terreno onde se lança esta proposta educativa. Assim: *“Os educadores do São Tomás são responsáveis por uma estima que abraça a pessoa de cada um dos seus alunos sem limites.”*⁷⁷

Os adultos devem estar sempre disponíveis para acompanharem os alunos de todas as formas que lhe estiverem ao alcance *“manifestando-lhes o amor pelo humano que está na raiz de qualquer vocação educativa.”*⁷⁸

Para compreender melhor esta preocupação iremos descrever um episódio que nos parece significativo. Depois de observámos a turma a que íamos lecionar identificámos um dos alunos pelo seu mau comportamento. De facto era o aluno que mais nos preocupava. Depois de na primeira aula ele se ter comportado mal decidimos ir falar com ele. De facto era uma preocupação, não só por destabilizar a aula mas também por isto o estar a prejudicar. Assim apenas fizemos uma pergunta: “Olha queres ajuda a História? Queres ser melhor aluno?” A esta pergunta, ele espantado, respondeu: “O Professor é o primeiro que em vez de dizer que eu estou a fazer tudo mal me pergunta se quero ajuda!”. A verdade é que depois deste episódio ele tornou-se o melhor aluno da nossa turma, era aquele que tirava mais apontamentos e que mais respondia às perguntas solicitadas. Esta atenção pessoal que tivemos de facto foi a possibilidade de propor um caminho ao nosso aluno.

Esta procura de uma relação verdadeira também se verificou no modo como a própria Reitora do Colégio se entregava aos seus alunos. Por exemplo, todas as manhãs antes das aulas começarem a Reitora estava à porta a receber os seus alunos e os seus professores. Pode parecer um ato simples mas na verdade é sinal de uma preocupação evidente por todos e por cada um em particular.

⁷⁷ Idem, *ibidem*.

⁷⁸ Idem, *ibidem*.

2.6. A Liberdade: fim último do Esforço Educativo

A liberdade é o último tópico abordado no projeto educativo do Colégio de São Tomás, que é definida da seguinte forma: “*é a capacidade de adesão ao ser, ao bem, à justiça, à beleza*”⁷⁹.

A utilização da razão, a possibilidade de viver uma experiência autêntica e o exercício de uma amizade verdadeira será o que contribui para a liberdade de todos os membros do Colégio.

Os adultos terão então um papel fundamental. Os mais novos deverão identificar nos mais velhos a força, a alegria e a consistência que nascem de uma liberdade madura, uma liberdade que realiza. Esta identificação irá permitir aos nossos alunos a possibilidade de verificarem o caminho que nós próprios fizemos, existirá o desejo de verificar essa mesma posição que liberta.

O que o São Tomás procura não é a criação de um sistema formatado de regras mas uma proposta razoável onde se possa verificar a realização pessoal. É evidente que os alunos não poderão ser deixados à sua instintividade. Deverão haver regras disciplinares mínimas, indispensáveis e claras mas o ênfase está na “*aventura da maturação e do conhecimento*”.⁸⁰

Outro dos aspetos interessantes deste projeto refere-se ao seguinte ponto: “*A proposta educativa deve comportar o ponto de fuga da procura de significado da vida, de maneira a ser autenticamente humana e não submeter os alunos e professores à tirania dos resultados académicos ou do sucesso ordeiro e disciplinador.*”⁸¹ Ao contrário do que o nosso senso comum indica nem sempre os resultados académicos são o centro da vida de um colégio. Neste caso pareceu-nos claro que de facto o que é dito atrás constata-se. Não existe a preocupação do Colégio em ter as melhores notas mas que todos os alunos sejam capazes de dar o seu melhor para a sua própria realização pessoal.

O ritmo comunitário também favorece esta liberdade pessoal. Pertencer ao São Tomás significa também sacrifícios. Referimo-nos à pontualidade, a assiduidade e uma certa organização curricular. Podemos verificar que de facto a vida no Colégio é exigente, não só por aspetos formais, como todos terem que utilizar farda, mas porque de facto o currículo e os horários são em si um desafio diário. Mas todos eles são momentos de

⁷⁹ Cf. Projeto Educativo do Colégio de São Tomás, p.7.

⁸⁰ Idem, *ibidem*.

⁸¹ Idem, *ibidem*.

verdadeiro crescimento, porque “fazendo experiência da pertença a uma realidade maior cada aluno cresce também na consistência que tem de si, das matérias e da vida.”⁸²

⁸² Idem, *ibidem*.

3. O Ensino da História no Colégio

Como é o ensino da História no Colégio de São Tomás? Depois de termos feito uma breve análise teórica ao estado do ensino da História, na primeira parte deste Relatório, iremos agora analisar como se olha para a História na Instituição onde estivemos colocados.

O primeiro ponto a referir é que uma eventual diferença, no modo de ensinar História no Colégio, deve-se ao facto de ter autonomia curricular em relação às escolas do ensino público. Se tivéssemos sido colocados, como os nossos colegas, numa escola pública ou num colégio sem autonomia curricular, esta questão não se colocava, visto os programas serem todos iguais. Pelo menos, não seria tão evidente, porque não nos podemos esquecer que embora no ensino público os programas sejam iguais o papel do Professor poderá ser importante e diferenciador.

Assim, como já referimos, decidimos testar esta hipótese neste Relatório Final: será o ensino da História no Colégio de São Tomás diferente do ensino público? Neste ponto do nosso trabalho procuraremos analisar dois aspetos fundamentais: a estrutura do programa de História do São Tomás e a Sebenta do 8º ano, que nos serviu de base de trabalho.

Para melhor responder a estas perguntas fizemos uma entrevista à Coordenadora do Departamento de História, a nossa Professora Cooperante Maria João Matos.⁸³

⁸³ A entrevista encontra-se no Anexo B.

3.1. O programa de História

O programa de História do Colégio de São Tomás é um dos aspetos diferenciadores deste projeto educativo e curricular. A sua estrutura é diferente do programa oficial.⁸⁴ Ensina-se do 5º ao 9º ano de escolaridade desde a Pré-História à História do século XX. A partir do secundário, chamado Liceu no Colégio, a História passa a ser uma disciplina optativa da única área de estudo, que é predominantemente científica. A partir deste momento o São Tomás segue o programa oficial devido aos exames nacionais, para que todos os alunos que queiram possam fazer o exame de História. Para o próximo ano letivo deixará de haver esta disciplina optativa para haver apenas História de Arte e História e Cultura do século XX.

A primeira pergunta que o leitor deve ter é porquê mudar a estrutura do programa de História? Que falhas são apontadas ao programa oficial? Esta foi de facto uma das perguntas feitas à Professora Maria João Matos, que construiu este novo programa. O primeiro problema referido é que se constatou que os alunos de História chegavam mal preparados ao 10º ano e até e inclusive à faculdade: *“A reflexão pessoal que vinha sendo feita a partir da constatação de que os alunos chegavam ao 10º ano sem saber História e a discussão com professores do Ensino Superior que faziam a mesma queixa relativamente aos alunos que recebiam. Primeira questão: o que é que está mal para que os alunos não saibam História”*.⁸⁵

O primeiro problema levantado pela Professora Maria João Matos prendia-se com a organização do próprio programa e com a matéria histórica. A organização em espiral é muitas vezes desajustada e a matéria histórica demasiado estruturalista, esquecendo a personagem, tão importante em História: *“Não nos pareceu fazer sentido que os alunos, por um lado, estudem duas vezes a mesma coisa, no 2º e no 3º ciclo, e, por outro lado, estudem, em cada um dos ciclos, um enorme volume de matéria. No 5º Ano, com 10-11 anos, os alunos estudam uma enorme variedade de matéria das duas disciplinas – Geografia e História – que os obriga a adquirir um vasto conjunto de conhecimentos e a utilizar uma diversidade de conceitos para compreender minimamente os conteúdos de Geografia e de História. No 7º e 8º Ano, na disciplina de História, voltam a usar os mesmos conteúdos e os mesmos conceitos, agora para a Europa e novamente para Portugal*.

⁸⁴ Este programa está na íntegra no Anexo B.

⁸⁵ Entrevista à Professora Cooperante Maria João Matos, que se encontra no Anexo B.

Este modelo assenta num modelo pedagógico que defende uma aprendizagem em espiral segundo o qual se aprofundariam progressivamente os mesmos temas. Esta perspetiva poderá, teoricamente, ser defensável mas, na prática, revela-se desajustada. O eventual ganho obtido com um possível aprofundamento, perde-se pela extensão da matéria a estudar e pela repetição de conteúdos, o que provoca desinteresse, porque “já estudado”.

Por outro lado, a vastidão e complexidade do Programa do 2º Ciclo torna a sua lecionação inviável ou, quando é feita, extraordinariamente superficial.

No 3º Ciclo voltamos a ter o mesmo problema com a História Universal – da Pré-História à atualidade – em três anos.

Este primeiro aspeto leva-nos a propor uma reorganização do Programa da seguinte forma:

5º Ano – Da Pré-História à queda do Império Romano do Ocidente

6º Ano – Da Alta Idade Média à Crise do século XIV

7º Ano – Do século XV ao século XVII

8º Ano – Séculos XVIII e XIX

9º Ano – Século XX

Esta organização dos programas, unindo o 2º e o 3º ciclos, permitiria estudar a História Universal, preferencialmente europeia, integrando a História de Portugal, de uma forma mais aprofundada, evitaria a repetição de temas e reduziria o esquema conceptual que o aluno teria de adquirir em cada um dos anos.

Quanto ao segundo campo, a abordagem da matéria histórica proposta pelos programas, constatamos que se privilegia uma história estruturalista, em detrimento de uma história feita por personagens, propondo que os alunos estudem modelos económicos e sociais explicativos da evolução histórica, donde estão ausentes, em grande medida, as personagens que agiram nos diferentes momentos da História. Por exemplo estuda-se «Portugal no século XIII», tratando da vida quotidiana nas terras senhoriais, nos mosteiros, nos concelhos e nas cortes, ponto 2.2. do Programa do 2º Ciclo, não estando previsto o estudo dos reis deste período; no ponto 2.3. – Um tempo de revoluções, está previsto o estudo da morte de D. Fernando e do problema da sucessão sem que se estude o reinado deste rei; fala-se de potências marítimas, de comércio

triangular e de impérios coloniais no século XVII mas ignora-se Isabel I ou Luís XIII, por exemplo. Poder-se-iam citar variadíssimos casos semelhantes a estes.”⁸⁶

O esquema apresentado está aberto a reformulações e ajustamentos. Parece no entanto fundamental para a Coordenadora do Departamento que “*os alunos, ao longo destes cinco anos, percorram a História Universal e de Portugal numa sequência cronológica coerente e estruturada e que, em cada um dos períodos, estudem as personagens e os fatos que marcaram o devir históricos.*”

De facto um dos aspetos mais inovadores do programa de História do São Tomás é a importância dada às personagens históricas em detrimento de uma História, por vezes, demasiado estruturalista, como fizemos notar na primeira parte deste Relatório Final. As nossas aulas, seguindo este programa e esta tendência, foram também elas uma verdadeira História de Personagens, sem por isso fugir às estruturas sociais, económicas e políticas que lhes serviram de pano de fundo, como mais à frente se vai explicar. Esta opção do mestrandos justifica-se pelo modo de como a Professora Cooperante, e o Colégio de São Tomás, olham para a História: “*Queremos destacar é a necessidade de uma nova abordagem da matéria histórica que integre temas e personagens ignorados pelo programa em vigor e que, em nossa perspetiva, são fundamentais para o desenrolar dos acontecimentos. Por exemplo, é fundamental estudar Karl Marx e Friedrich Engels no pensamento político do século XIX e a sua influência no século XX, coisa que o programa em vigor faz, mas parece-nos igualmente importante estudar o pensamento de Edouard Bernstein, raiz do pensamento social-democrata, e a Encíclica “Rerum Novarum”, do Papa Leão XIII, base da doutrina social da Igreja e do pensamento político democrata-cristão, que vão igualmente marcar o século XX, aspetos que o programa em vigor ignora. Parece-nos inaceitável ignorar, como faz o programa oficial, personagens como Ronald Reagan, Margaret Thatcher, Helmut Kohl, Lech Valesa e João Paulo II quando se estuda o colapso do bloco soviético, reduzindo as personagens citadas a Mikael Gorbatchev. Poderíamos dar numerosos exemplos de limitações deste tipo, presentes nos programas em vigor.*”

⁸⁶ Idem, *ibidem*.

3.2. A Sebenta do 8º ano

Os manuais escolares do Colégio de São Tomás são obrigatoriamente diferentes dos outros oferecidos no mercado porque, como já fizemos notar, existe um programa diferente do ensino público. Os autores destas sebatas (assim denominadas) são os professores de História do São Tomás, com especial importância a Professora Maria João Matos, que tem coordenado este projeto.

Neste ponto decidimos analisar a sebenta de História do 8º ano porque foi aquela que nos serviu de base de trabalho para as aulas supervisionadas que lecionámos. Não vamos fazer uma análise exaustiva mas um levantamento, em termos gerais, dos seus aspetos mais positivos mas também dos seus limites. Mais à frente iremos abordar em termos específicos a Unidade Didática com que trabalhámos, comparando-a com outros manuais escolares, tanto ao nível da estrutura como dos conteúdos.

O primeiro aspeto positivo, e se calhar o mais evidente, é a qualidade gráfica desta sebenta. Ao folhearmos o manual apercebemo-nos da qualidade das suas páginas e das imagens que lhe fazem parte. Também interessa dizer que todos estes livros são editados e impressos no Colégio de São Tomás.

O índice, que se encontra logo no início do manual, está bem apresentado e é bastante claro. Os seus capítulos, ou Unidades Didáticas, seguem uma ordem cronológica (característica intencional pela parte dos seus autores como podemos constatar atrás). É evidente a importância dada à criação de uma linha cronológica clara no seguimento dos conteúdos programáticos da disciplina de História. O programa oficial, pelo contrário, segue uma tendência em espiral, sem respeitar por isso, a rigidez do seguimento cronológico.

A seguir ao índice existe um capítulo de introdução à sebenta, ou seja, um conjunto de páginas que ajudam o aluno a compreender como poderá utilizar da melhor forma este instrumento de trabalho. Pareceu-nos bastante útil porque dá indicações claras sobre como utilizar o conteúdo da sebenta, seja ele mapas, textos ou outras ferramentas de trabalho.

Cada capítulo tem uma página introdutória que não só ajuda os alunos como orienta os professores. Neste espaço do manual podemos identificar, em primeiro lugar, o tema com que vamos trabalhar e depois os objetivos deste mesmo, assim como a metodologia que vamos utilizar. Pareceu-nos bastante útil porque de facto muitas vezes os alunos, bem como os professores, não sabem quais os verdadeiros objetivos dos

conteúdos que estão a estudar ou a lecionar. Também existe uma página onde se esclarece os vocabulários associados à avaliação. Como por exemplo o que significa identificar, avaliar, descrever, etc... Esta explicação embora possa parecer insignificante é muito importante porque por vezes os alunos não compreendem o que lhes é pedido nas perguntas e dão respostas erradas exatamente por esta razão. Saber o que é pedido num exercício de avaliação é assim fundamental.

Os conteúdos da sebenta estão bem aprofundados e apresentam mais detalhes que a maioria dos manuais escolares. Isto deve-se sem dúvida à organização curricular do Colégio, que permite um maior aprofundamento e um alargar dos conteúdos programáticos a lecionar, como mais à frente iremos verificar.

Outro aspeto muito positivo é a presença constante de bons mapas, boas cronologias e muitos documentos históricos. E este facto é bastante importante de referir visto serem três ferramentas essenciais ao trabalho do historiador e do aluno. Sem elas dificilmente se compreende a realidade histórica. Este esforço dos autores destas sebentas é assim bastante louvável porque introduz os estudantes ao verdadeiro trabalho científico, para saber História não basta ler textos.

Porém, estas sebentas em geral e esta em particular apresentam algumas limitações que se devem referir. Na verdade é muito difícil selecionar os conteúdos que são importantes para estudar e cumprir os objetivos definidos. Este facto deve-se aos textos serem demasiado longos e corridos. É muito difícil perceber onde termina um conteúdo e começa o outro e às vezes no mesmo texto estão presentes muitas informações importantes que não estão diferenciadas do restante conteúdo. Como saber o que interessa mais? Como selecionar a informação mais importante?

Parece-nos que faltam esquemas no final dos capítulos assim como uma divisão mais detalhada e clara dos conteúdos a apreender. As informações em relação a determinada personagem histórica ou fenómeno histórico vão sendo descritas ao longo de um texto comprido sem estarem discriminadas ou divididas. Em certos momentos passamos das razões económicas de determinado acontecimento para as suas razões sociais e depois novamente para as económicas, por exemplo. Assim o trabalho do estudante complica-se pois terá que ser ele a selecionar os conteúdos mais importantes e a fazer os seus próprios esquemas.

4. A Professora cooperante

Desde o início do nosso estágio que a nossa Professora Cooperante é a Coordenadora do Departamento de História do Colégio de São Tomás, a Professora Maria João Quadrio Ferro de Matos.

Licenciou-se em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa no ano de 1983. Foi nesse mesmo ano que iniciou o seu trabalho como professora. A profissionalização viria a ocorrer seis anos depois, no ano letivo de 1989-1990, em Borba.

Até chegar ao Colégio de São Tomás (2008) foi professora em inúmeras escolas, algumas delas no Alentejo. Ao longo da sua carreira teve inúmeros cargos como coordenadora de departamento de História e membro do conselho executivo da escola secundária de Cascais. Para além de História é especialista em História de Arte, área que lhe interessa particularmente.

No Colégio de São Tomás desde o início deste projeto educativo que tem tido um papel de relevo. Esteve na construção do programa de História do colégio bem como foi responsável pela estruturação desta disciplina. Foi também coordenadora da equipa que construiu as Sebentas de História do Colégio. Atualmente, como já referimos, continua a ser a coordenadora do Departamento de História.

Gostaríamos também de destacar o acompanhamento que sempre nos proporcionou ao longo deste dois anos de estágio. Apesar de ter muito trabalho nunca deixou de nos receber e acompanhar. Foi para nós uma mais-valia a sua sabedoria, conhecimento e experiência.

Para compreendermos como é o ensino da História no Colégio de São Tomás foi muito importante o constante diálogo com a nossa professora cooperante, até porque foi a própria, uma das responsáveis pelas mudanças que hoje se tornam visíveis e que aqui procurámos demonstrar.

5. Os Alunos.

Ao longo dos nossos dois anos de estágio do Colégio de São Tomás tivemos muitas turmas de diferentes anos de escolaridade. Lecionámos a alunos do 5º, 6º, 7º, 8º, 9º e 12ºanos. Apesar das diferenças existentes, próprias dos diferentes níveis etários, conseguimos identificar algumas características comuns.

O primeiro aspeto a referir é o problema ou não da indisciplina. Por vezes surge o mito que nas escolas privadas não existe indisciplina ou mau comportamento dos seus alunos. Esta é uma realidade apenas e em exclusividade das escolas públicas. No entanto, podemos constatar, através da nossa experiência, que de facto isso não é verdade. Não podemos afirmar que no Colégio existem problemas graves de indisciplina (porque regra geral não existem) mas afirmar que ela simplesmente não existe é escamotear a realidade dos factos.

Outra característica visível dos alunos do Colégio de São Tomás é a sua proximidade com os professores. Esta constatação deve-se a dois factos. O primeiro porque existem muitos professores no início de carreira e o segundo porque esta relação de proximidade faz parte do carisma do Colégio de São Tomás, como já referimos ao analisar o projeto educativo do Colégio. Atente-se porém que proximidade não quer dizer que não exista uma relação de autoridade e de verdadeira amizade.

Por fim temos que referir que é denominador comum de todas as turmas que tivemos a participação dos alunos a níveis fora do normal. Não só estamos perante estudantes que participam muito nas aulas como participam com perguntas, regra geral, pertinentes e bastante exigentes.

5.1. O 8º Ano, Turma D

O 8º D foi a turma escolhida para lecionarmos a Unidade Didática do Despotismo Iluminado. Em termos gerais é uma turma normal. A amostragem da turma é normal e não evidencia quaisquer características especiais. A turma tem no total 26 alunos, dos quais 14 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino (54%/46%).

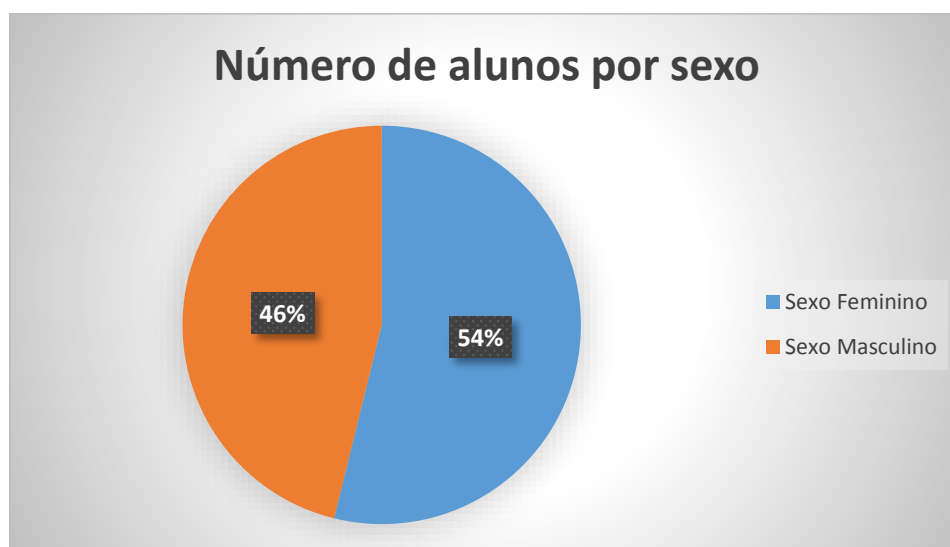


Figura 11: Tabela com a percentagem de número de alunos por sexo do 8ºD

Fonte: Dados recolhidos pelo mestrando

O 8º D é uma turma com características comportamentais semelhantes às demais do Colégio mas apresenta níveis de indisciplinas fora do normal existente nesta Instituição.

Em primeiro lugar é uma turma bastante interventiva, o que se insere no contexto já feito atrás. Na generalidade dos casos o professor tem sempre dificuldade em fazer a sua turma intervir mas pelo contrário os alunos do São Tomás, e do 8º D em particular, procuram sempre intervir na aula. Normalmente as intervenções são questões colocadas ao professor, sobre os próprios conteúdos da aula. Destacam-se dois alunos que são

particularmente ativos. Na verdade os dois melhores alunos da turma, aqueles que melhor participam e que têm melhores notas nos testes.

O trabalho do professor vê-se assim mais complicado. O nível de interesse da turma pode prejudicar a realização da aula. É preciso gerir bem as participações e saber responder às questões colocadas. Devemos ter um background científico adequado às exigências intelectuais dos nossos alunos.

Porém a maior dificuldade que o mestrando enfrentou foi o mau comportamento da turma, como já identificámos. Para além de estarmos perante uma turma que participa muito, também estamos perante uma turma que é muito indisciplinada. O historial da turma já fazia prever esta mesma dificuldade por ser na verdade uma dificuldade sentida por todos os seus professores.

O comportamento da turma foi piorando com o decorrer das aulas. A aula em que foram mais indisciplinados terá sido a última lecionada pelo mestrando. Constatou-se que a turma ficava mais irrequieta com passar do tempo.

Procurou-se no entanto algumas soluções. O professor procurou sempre motivar os seus alunos e torná-los mais ativos no processo de ensino-aprendizagem. Só um bom professor poderá ser uma verdadeira autoridade em sala de aula.

TERCEIRA PARTE - Aulas lecionadas: opções de ensino-aprendizagem

1. A Unidade Didática selecionada: “O Despotismo Iluminado”

Ao longo dos dois anos de estágio no Colégio de São Tomás lecionámos cinquenta e cinco aulas de História. Para este Relatório Final decidimos incorporar como tema central as quatro aulas que lecionámos ao 8º ano sobre o Despotismo Iluminado. Esta escolha foi devidamente aprovada pelo Coordenador do Mestrado e nosso Orientador, o Professor Miguel Monteiro. As restantes aulas (51) serviram para aumentar a nossa experiência e contribuíram de forma decisiva para a compreensão de como é o ensino da História no Colégio de São Tomás. O seu número pode parecer exagerado, sobretudo face às exigências determinadas pelo modelo que sinceramente achamos insuficientes.

O Despotismo Iluminado, enquadrado no programa de História do Colégio, equivaleria a um *subdomínio* das recentemente criadas *Metas Curriculares*. No contexto curricular da disciplina de História do 8º ano do São Tomás esta Unidade Didática está dentro do Tema 3, intitulado “Das Monarquias Absolutas ao Despotismo Iluminado”. Este tema encontra-se precedido por outros dois temas: “A Europa e o mundo no início do século XVIII” e “O século das Luzes”. O tema seguinte, ou seja o Tema 4, intitula-se: “As guerras do século XVIII”.

Como se pode verificar estes quatro temas ocorrem, em termos temporais, no século XVIII. No entanto, os seus conteúdos são diferentes mas estão interligados. De facto, para compreender o Despotismo Iluminado os alunos devem já conhecer as mudanças que o início do século XVIII trouxe. Devem também dominar a filosofia das Luzes e o pensamento dos principais filósofos deste mesmo século. Só assim poderão compreender o Despotismo Iluminado, o que nos indica que esta organização curricular está estruturada de forma lógica e adequada.

Esta Unidade Didática, inserida dentro do Tema 3 do respetivo programa, está dividida por 4 subunidades. Cada uma delas diz respeito a um Déspota Iluminado. A sua ordem segue a própria cronologia dos seus reinados. Assim, primeiro surge Frederico II da Prússia, depois Maria Teresa e José II da Áustria, a seguir D. José I de Portugal e por fim, Catarina, a Grande da Rússia. É interessante verificar desde já que esta escolha do Colégio indica-nos algo que já tínhamos referido na Segunda Parte deste Relatório Final. De facto a organização curricular do Colégio favorece uma história de personagens e não uma história estruturalista, como a apresentada pelo Ministério. Esta foi uma das razões indicadas pela Professora Maria João Matos para a criação de um programa de História autónomo, como já referimos.

Nas *Metas Curriculares* do 8º ano este tema do Despotismo Iluminado é tratado de forma bastante diferente. Aparece no *domínio* “O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII”, no *subdomínio* “Um século de mudanças (século XVIII)”, objetivos 1 e 2. Estes dois objetivos incidem sobre os “*vetores fundamentais do Iluminismo*” e “*a compreensão da realidade portuguesa na segunda metade do século XVIII*”.

Para compreendermos quais as diferenças curriculares e de conteúdo entre o programa oficial e o programa do colégio, no que diz respeito ao Despotismo Iluminado, iremos agora analisar com maior detalhe o Tema 3 da sebenta de História do São Tomás e o equivalente de outros manuais escolares, que se regem pelas novas *Metas Curriculares*.

Para esta comparação escolhemos dois manuais escolares do 8º ano, um da Porto Editora (“Olhar a História 8”) e outro da Santillana (“Viver a História 8º Ano”). Assim, a primeira grande diferença existente entre estes dois livros escolares e a Sebenta do Colégio, no que diz respeito ao Despotismo Iluminado, consiste nos conteúdos temáticos tratados. Como já referimos, na Sebenta do São Tomás a Unidade Didática do Despotismo Iluminado começa com uma breve introdução sobre o conceito em si de Despotismo mas depois divide-se por subunidades consoante os Déspotas que se vão estudar. Desta forma, os alunos irão estudar a fundo os reinados de Frederico II da Prússia, de Maria Teresa e José II da Áustria, de D. José de Portugal e de Catarina, a Grande da Rússia.

No manual escolar da Porto Editora o Despotismo Iluminado aparece no subtema F3 (“O Antigo Regime português na primeira metade do século XVIII”) e mais aprofundado, no subtema F4 (“A cultura e o Iluminismo em Portugal face à Europa”). No primeiro subtema aparece uma breve explicação sobre a evolução do poder absoluto de D. Pedro II até D. José I. Existe uma breve explicação, pouco aprofundada a nosso ver, sobre a ação do Marquês de Pombal. Também podemos verificar a existência do conceito de Despotismo Esclarecido bem como a biografia de Sebastião José de Carvalho e Melo, em duas caixas à parte do texto principal. Em relação ao conteúdo tratado em si pareceu-nos que o tema da expulsão da Companhia de Jesus está pouco aprofundada. As razões dadas para este facto resumem-se à seguinte causa: “Esta Companhia era muito poderosa, económica e culturalmente, pois controlava o ensino e tinha um papel importante na missionação.”⁸⁷

⁸⁷ Cf. CRISANTO, Natércia; SIMÕES, Isabel; MENDES, J. Amado, *Olhar a História 8º Ano*, Porto Editora, Porto, 2003, p.92.

Na Sebenta do Colégio este tema da expulsão do Jesuítas encontra-se bastante mais aprofundado e a sua explicação não se resume apenas a uma frase sem contexto histórico, como aquela que está no manual da Porto Editora. No manual do São Tomás são abordados os vários factos que contribuíram para que o Marquês de Pombal expulsasse a Companhia de Jesus, como a questão da “guerra guarinítica”, a oposição que alguns Jesuítas faziam ao ministro Sebastião José, a sua tentativa de subordinar a Igreja ao Estado, etc... É evidente que o tema não é tão simples como o apresentado no Manual da Porto Editora, o que poderá induzir os alunos a uma certeza que não é assim tão óbvia. De facto as razões que levaram o Marquês de Pombal à expulsão da Companhia de Jesus são complexas. Será que de facto os Jesuítas eram uma ameaça para o reino de Portugal? Terá sido negativa a sua influência no ensino em Portugal? O que nos parece difícil é de avaliar as intenções do próprio Marquês de Pombal bem como a validade das suas acusações. Também nos parece que o tema do Terramoto é quase inexistente no Manual da Porto Editora, ao contrário do que acontece na Sebenta do Colégio, em que podemos constatar um aprofundamento consistente deste fenómeno histórico.

No subtema seguinte é tratado o tema em si do Despotismo Iluminado, o que nos parece errado porque deveria vir primeiro que o estudo do reinado de D. José I de Portugal. No entanto pareceu-nos que neste capítulo os conteúdos estão bem tratados, assim como na Sebenta do São Tomás neste manual também está o estudo do pensamento iluminista, que nos parece muito importante para que os alunos compreendam o que foi o Despotismo Iluminado. Por outro lado, não podíamos deixar de referir algo que nos inquietou. Quando é abordado o tema das reformas do ensino do Marquês de Pombal não se faz nenhuma referência à desorganização que ocorreu no próprio ensino, nem ao grande problema que a expulsão da Companhia de Jesus causou na reestruturação do mesmo. Apenas está uma breve lista com as reformas feitas pelo Marquês de Pombal.

Mas para nós a grande diferença encontrada entre o Manual da Porto de Editora e a Sebenta do 8º Ano do Colégio foi a inexistência no primeiro do estudo dos reinados dos Déspotas Iluminados da Europa. Ao contrário do que acontece no Colégio de São Tomás apenas se estuda o reinado de D. José I de Portugal.

Este Manual da Porto Editora é muito semelhante ao da Santillana, embora este último aprofunde mais o reinado de D. José I, a ação do Marquês de Pombal, o conceito de Despotismo Iluminado e o Iluminismo. Também não é abordado nenhum outro

Déspota Iluminado, como já sublinhámos em relação ao livro da Porto Editora. Mais uma vez, em relação ao tema das reformas pombalinas do ensino pareceu-nos existir um equívoco. No Manual “Viver a História” do 8º ano está escrito que o ensino do Jesuítas “revelava-se desajustado (...) e (que eles) continuavam a dar as suas aulas alheios aos novos métodos e teorias científicas”⁸⁸. Também podemos ler no mesmo livro que as reformas do Marquês de Pombal adotaram novos métodos e programas, em relação ao ensino da Companhia de Jesus. No entanto, não se tratava de uma verdadeira reforma mas de uma substituição metodológica, as disciplinas impostas continuam, na verdade, a ser as mesmas⁸⁹.

Confrontado estas afirmações, presentes no Manual da Santillana, com alguma bibliografia, como a de Rómulo de Carvalho, de Joaquim Ferreira Gomes, de Rui Ramos ou de outros autores especialistas neste tema, como Henrique Leitão (atual prémio Pessoa) ou Francisco Romeiras⁹⁰, podemos constatar que as suas posições são contrárias às defendidas neste livro escolar. Na historiografia atual parece consensual e adquirido, a importância que os Jesuítas tiveram no avanço científico do ensino em Portugal, ao contrário do afirmado no manual da Santillana que afirma, como já dissemos, que o ensino dos Jesuítas era “desajustado” e que eles continuavam alheios as novas teorias científicas.

Em termos gerais podemos retirar algumas conclusões. A primeira é que nos pareceu que a Sebenta do 8º ano de História do Colégio de São Tomás aprofunda mais os conteúdos temáticos associados ao Despotismo Iluminado. A segunda é que alguns desses conteúdos parecem estar mais de acordo com a evolução historiográfica da atualidade. Assim, é de se realçar o facto dos alunos do Colégio serem chamados a saber os reinados dos vários Déspotas Iluminados bem como do pensamento dos principais filósofos Iluministas. Esta constatação pode revelar-nos que os alunos do Colégio ficam a saber mais que os estudantes do público, na realidade parece que o nível de exigência do São

⁸⁸ Cf. LAGARTIXA, Custódio; PEREIRA, Helena; GOMES, José, *Viver a História 8º Ano*, Carnaxide, Santillana, 2007, p.126.

⁸⁹ Cf. CARVALHO, Rómulo, *História do Ensino em Portugal*, 3ª Edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p.429.

⁹⁰ Cf. **ROMEIRAS**, Francisco, *Das Ciências Naturais à Genética: a Divulgação Científica na Revista Brotéria (1902-2002) e o Ensino Científico da Companhia de Jesus nos Séculos XIX e XX em Portugal* (Tese de Doutoramento), Faculdade de Ciências, Secção Autónoma de História e Filosofia das Ciências, 2014.

Tomás em relação à História é superior nesta Instituição. Isto deve-se à própria estrutura do programa do Colégio bem como ao ideário pedagógico do mesmo. A aquisição de saber, tal como se defende nas Teorias Académicas já analisadas, parece ser uma das questões primárias no modo de ensinar do Colégio de São Tomás.

2. O Despotismo Iluminado: as aulas lecionadas

2.1. As planificações a curto prazo

A planificação a curto prazo, utilizada pelo mestrando na preparação das suas aulas, foi elaborada de acordo com os critérios da Professora Cooperante. Devemos assim não só enunciar esses critérios como também explicá-los ao leitor.

A tabela da planificação está dividida em sete colunas (conteúdos, objetivos, tempo, experiências de aprendizagem, competências a desenvolver, recursos e avaliação). O que nos interessa apreender é a ligação existente entre estes sete pontos da planificação. A comunhão destes será o resultado da própria aula.

O centro desta planificação são as experiências de aprendizagem. São pois o âmago do próprio desenrolar da aula planificada. São, sublinhe-se, o cruzamento dos conteúdos e objetivos com as competências a desenvolver. É nas experiências de aprendizagem onde se concretiza o modo de como o professor irá alcançar os objetivos delineados, ligados às competências a desenvolver pelos alunos.

O cronometrar o tempo servirá para guiar o docente. É fundamental ter a noção do tempo numa sala de aula. Não se pode planificar uma aula de 60 minutos com a matéria de uma aula de 90 minutos. Planificar tendo em conta o tempo permite ao professor cumprir as metas que tinha delineado.

Os recursos são o método pelo qual o professor cumprirá os objetivos da aula e as competências a desenvolver. Quando se fala de recursos falamos de fontes históricas mas também de todos os materiais que facilitem a aprendizagem dos alunos. Todos os recursos utilizados devem ter um objetivo claro e uma função concreta.

A avaliação, como a participação dos alunos na aula, permitirá ao professor compreender se o que ensinou na aula foi ou não aprendido pelos seus alunos. Porque ensinar não quer dizer aprender. Por esta razão é essencial, sempre que possível, avaliar os alunos e avaliar a própria missão do professor.

2.2. Primeira aula lecionada (100m): “O Despotismo Esclarecido. Frederico II da Prússia e Maria Teresa e José II da Áustria”

2.2.1 Planificação Curto Prazo 1ª Aula

TEMA 3: DAS MONARQUIAS ABSOLUTAS AO DESPOTISMO ILUMINADO.						
2- Despotismo Iluminado						
2.1- Frederico II da Prússia 2.2- Maria Teresa e José II da Áustria						
Conteúdos	OBJETIVOS	TEMPO (m)	EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER	RECURSOS	AVALIAÇÃO
-Despotismo Iluminado. -Reinado de Frederico II da Prússia. -Reinado de Maria Teresa e José II da Áustria.	1º Localizar no tempo e no espaço o Despotismo Iluminado.	05	- O Professor apresenta-se à turma e escreve o sumário da aula no quadro:	- Interpretar documentos históricos.	- PowerPoint.	- Avaliação da participação.
	2º Compreender o papel que os iluministas atribuem ao Déspota Iluminado.	10	(-O Despotismo Iluminado. -Frederico II da Prússia. -Maria Teresa e José II da Áustria)	- Interpretar imagens.	- Sebenta do 8º ano.	
	3º Identificar os filósofos que atuam como conselheiros dos Déspotas Iluminados.		-A primeira experiência de aprendizagem será a partir da revisão de uma matéria anteriormente lecionada: o pensamento de Voltaire. O professor irá lançar aos seus alunos uma pergunta: Que ideias políticas defendia Voltaire?	-Retirar informações de filmes e documentários.	-Documentário da BBC sobre Frederico II da Prússia.	
	4º Compreender o conflito entre os		-A seguir o professor deve reunir, de forma sintética, os contributos dos	-Utilizar os conceitos específicos da disciplina de História.		

	filósofos e os padres jesuítas.		alunos, realçando as ideias que Voltaire defende, que são mais importante para compreender o que é o Despotismo Iluminado. Será depois projetada uma tabela com essas mesmas ideias	-Contextualizar a ação das personagens, os acontecimentos e os processos históricos.		
	5º Descrever a ação de Frederico II da Prússia.	20	-Partindo da anterior experiência de aprendizagem professor fará uma breve exposição sobre o que é o Despotismo Iluminado cumprindo assim os primeiros quatro objetivos da aula. Deverá localizar o Despotismo Iluminado no tempo e no espaço, os alunos deverão ficar a compreender o papel que os iluministas atribuem ao Déspota Iluminado e o conflito entre os filósofos e os padres jesuítas. Serão identificados os filósofos que atuam como conselheiros dos Déspotas Iluminados.			
	6º Descrever a ação de Maria Teresa da Áustria e de José II.	30	-Para cumprir o 5º objetivo da aula (descrição do reinado de Frederico II) o professor irá utilizar um documentário da BBC sobre a ação deste Déspota Iluminado. Esse objetivo servirá para que os alunos compreendam não só o que é o Despotismo Iluminado mas como ele foi aplicado na Europa no século XVIII. O mestrando irá antes de começar o documentário irá distribuir uma ficha			

		65	<p>com perguntas concretas a que eles devem responder por escrito. No final do pequeno filme os alunos terão que responder oralmente às questões colocadas devendo o professor escrever no quadro os respectivos contributos Esta dinâmica facilitará o cumprimento do objetivo delineado.</p> <p>-Depois da visualização e análise do documentário o professor fará uma breve exposição aos alunos apresentando as principais medidas tomadas por Frederico II no seu reinado. Para uma melhor compreensão dos respetivos conteúdos o mestrando utilizará um quadro com as principais medidas tomadas por Frederico II (económicas, culturais, sociais e políticas). Os alunos terão que passar o quadro para o caderno. O objetivo desta exposição será estruturar e sintetizar de forma clara o conteúdo temático já iniciado com a visualização do documentário.</p>			
		75	<p>-Para cumprir o último objetivo da aula (descrição do reinado de Maria Teresa e José II da Áustria) o professor fará uma exposição com o auxílio de alguns slides sobre as principais medidas tomadas por</p>			

		90	estes dois monarcas nos seus reinados. Esta experiência de aprendizagem será em diálogo com os alunos e permitirá que se compreenda como o Despotismo Iluminado chegou ao mundo católico. Será também apresentado um quadro com as principais medidas realizadas durante o reinado destes dois monarcas; os alunos antes do professor expor a matéria devem passar o quadro para o caderno.			
		100	-Nos últimos 10 minutos da aula o professor pedirá a um aluno que faça uma breve síntese de tudo o que foi lecionado na aula. Haverá também tempo para algumas dúvidas dos seus alunos que possam surgir.			

2.2.2. Descrição da aula

Como já referimos, as descrições das nossas aulas serão feitas a partir das gravações vídeo que fizemos. No entanto, procuraremos acompanhar a descrição factual das aulas com a nossa própria análise e explicação. É também o momento em que poderemos modificar alguma estratégia menos conseguida, não com o intuito de “branquear” o que ocorreu mas apenas para demonstrar em termos formativos que analisámos o que esteve bem e o que esteve mal.

Esta foi a primeira aula da Unidade Didática intitulada: “Despotismo Iluminado”. Como tal era importante estabelecer uma ponte conceptual entre aquilo que os alunos já conheciam e os conteúdos programáticos que iam agora apreender.

Assim, depois do professor ditar o sumário, procurou-se que os alunos compreendessem as ideias políticas que estavam na base do Despotismo Iluminado. Em termos concretos partimos da figura de Voltaire (personagem que a turma já tinha estudado), com a seguinte pergunta: “Que ideias políticas defendia Voltaire?”.

Neste primeiro momento da aula, que demorou cerca de 7 minutos⁹¹, apenas dois alunos intervieram corretamente. Os restantes foram incapazes de responder à pergunta solicitada ou pelo menos, não quiseram responder. Deve-se referir também que o mestrando utilizou duas imagens de Voltaire que deveriam estar identificadas.

Depois do professor fazer esta pergunta à turma, procurou explicar quais eram as ideias políticas que Voltaire defendia. Primeiro pediu que os alunos passassem-se para o caderno as ideias que estavam sintetizadas no *PowerPoint*. Depois deu-se a explicação. Neste 2º momento da aula ocorreram alguns erros pela parte do mestrando, vejamos quais.

O professor deveria ter explicado quais eram as ideias políticas de Voltaire a partir dos contributos dos seus alunos. Pelo contrário, cingiu-se apenas à informação que estava a ser projetada e que os alunos passaram para o caderno. Não acrescentou nada de novo ao que já tinha sido dito. O sinal que os alunos não estavam a compreender este conceito foi uma pergunta, de um dos alunos, aos 21 minutos do filme desta aula⁹². O professor não foi capaz de responder de forma adequada a esta questão. A resposta que deu foi pouco científica e revelou algumas limitações.

⁹¹ Minutos 10-17 do filme, colocado no Anexo A.

⁹² Veja-se minuto 21 do filme, colocado no Anexo A.

Este momento da aula não correu bem por essa razão⁹³. O mestrando deveria ter estudado melhor o conceito de Despotismo Iluminado, para poder explicar melhor aos seus alunos qual era o seu significado. Compreendeu-se ser fundamental conseguir prever as perguntas dos alunos e estudar previamente as suas respostas. Para isso teria que se ter estudado mais o que era o Despotismo Iluminado. Até agora a turma estava calma e a intervir muito e de forma bastante correta. As dúvidas que os alunos tinham eram bastante pertinentes e, de certa forma, revelaram algumas fragilidades do mestrando.

No terceiro momento da aula⁹⁴, o professor identificou quais eram os déspotas esclarecidos que iriam estudar. O objetivo seria consolidar a compreensão dos alunos sobre este novo conceito. O erro que se cometeu neste momento da aula foi o de antecipar alguns pontos dos conteúdos que se iam ensinar. A turma, de certa forma, parecia um bocado perdida. O seu comportamento foi piorando com o decorrer dos minutos da aula.

O momento seguinte da aula foi a visualização de um documentário da BBC sobre Frederico II da Prússia⁹⁵, o primeiro déspota que iríamos estudar. Esta foi a parte mais positiva de toda a aula. Em primeiro lugar o professor entregou uma ficha⁹⁶, com algumas perguntas sobre o filme, que os alunos teriam que responder. Didaticamente este exercício correu bastante bem. Depois de visualizado o documentário procedeu-se à correção dessa mesma ficha⁹⁷. A turma, a esta altura, estava já bastante agitada e foi difícil fazer a correção do exercício sobre o filme. Para facilitar a compreensão do mesmo o mestrando deveria ter escrito as respostas no quadro. Outra das limitações do professor é a pouca utilização do quadro.

Depois da correção da ficha sobre o documentário, o professor mandou os seus alunos passarem para o caderno, uma tabela que estava a ser projetada sobre o reinado de Frederico II, sobre as principais medidas realizadas neste reinado por este déspota. O mestrando já sabia que a turma era complicada. Como por vezes era bastante agitada deveriam ser criados momentos de pausa, como este já referido. Momentos em que os alunos estivessem ocupados e conseguissem aprender da melhor forma. Depois dos alunos terem passado a tabela para o caderno o professor procedeu a uma explicação sobre a mesma tabela.

⁹³ Minutos 17-25 do filme, colocado no Anexo A.

⁹⁴ Minutos 25-35 do filme, colocado no Anexo A.

⁹⁵ O documentário encontra-se no Anexo A.

⁹⁶ Esta ficha encontra-se no Anexo A.

⁹⁷ A partir do minuto 51.

A última parte da aula⁹⁸ foi mais expositiva. O professor tentou explicar as principais medidas tomadas por Frederico II no seu reinado. As medidas que o tornavam um verdadeiro déspota iluminado. O mesmo aconteceu com Maria Teresa e José II da Áustria. Para tentar cumprir o planificado esta exposição dos conteúdos programáticos foi realizada muito velozmente.

⁹⁸ A partir de 1h30m do filme que se encontra no Anexo A.

2.2.3 Comentários críticos

Nesta parte do nosso Relatório de Prática Letiva Supervisionada gostaríamos de confrontar as aulas que lecionámos com a linha de pensamento que temos vindo a formar e a construir. Seguimos os modelos pedagógicos que atrás identificámos? Procurámos responder aos problemas da falta de motivação em sala de aula? Ensinámos uma História estruturalista? Como foi aplicado o programa e o modelo pedagógico do Colégio? Que novidades ou diferenças encerra?

O docente procurou seguir um ensino semi-diretivo. Como já referimos, parece-nos impossível uma não diretividade pura. Ao longo da aula houve momentos onde se procurou que os alunos fossem mais ativos no processo de ensino-aprendizagem, tal como defendem as teorias personalistas. Um desses momentos foi o inicial; na verdade o mestrando procurou que fossem os alunos a chegar à resposta sobre as ideias políticas de Voltaire. Em termos pedagógicos constatamos agora que a pedagogia do Colégio de São Tomás, também já aqui referida, vai ao encontro do legado de Carl Rogers, numa dimensão de antropologia cristã, filtrada pela nossa própria personalidade.

Ao longo da aula podemos identificar vários momentos onde o professor procurou dar voz aos seus alunos e às suas preocupações. Tentámos sempre responder às perguntas da turma, mesmo tendo isso significado um desequilíbrio dos tempos da aula. Também é verdade que houve momentos em que a ação do professor foi demasiado expositiva, como os últimos 15 minutos da aula.

Percebeu-se que, em termos gerais, a turma estava desmotivada; um problema atual do ensino da História, que já identificámos na Primeira Parte deste Relatório, e que também faz parte da realidade deste Colégio. Percebemos que não foi só a duração da aula (100 minutos) como o excesso de exposição do professor os motivos que contribuíram negativamente para esse facto.

Será que seguimos um ensino tecnológico? Como o defendido por Zucker ou outros autores já aqui abordados? Parece-nos que sim. Nesta aula isso foi particularmente visível pela utilização da câmara de filmar, do *PowerPoint* e pela visualização do documentário da BBC. Procurámos assim melhorar a transmissão da mensagem para os nossos alunos sem com isso abdicar do nosso papel ativo.

O modo como esta Unidade Didática foi construída é diferente do programa oficial de História. Desta forma percebe-se que o professor tenha seguido a ação de personagens concretas, como Voltaire, Frederico II e Maria Teresa e José II da Áustria (personagens

que não se estudam no programa oficial). Se seguimos este olhar para a História, um olhar para as suas personagens concretas, a verdade é que não podemos abdicar do contexto histórico onde elas viveram. Deste modo, tivemos que abordar o pensamento iluminista, na sua vertente política, bem como a ação económica, social e cultural dos diferentes déspotas estudados na aula. Assim se percebe que uma História de personagens não é uma História biográfica mas o focar da importância da pessoa na estruturação da realidade passada, presente e futura. A História faz-se pelas pessoas que a fazem, passe-se a redundância, e não pelas estruturas que a constituem.

Em termos didáticos procurámos responder aos objetivos delineados na planificação desta aula com a exposição do professor mas também com o auxílio de dois recursos importantes: o documentário da BBC de Frederico II e a ficha de acompanhamento deste mesmo filme. A opção de visualizar este documentário juntamente com a elaboração da ficha justifica-se pela importância que se deve dar a este tipo de recursos. Ver um vídeo em sala de aula não pode, nem dever ser, um entretenimento, como tantas vezes é visto pelos nossos alunos. Deve antes ser uma ferramenta útil de trabalho. É por esta razão que na planificação desta aula o retirar a informação correta de filmes e documentários é uma competência a desenvolver.

Em termos gerais, acreditamos ter cumprido os objetivos da aula. O vídeo da nossa aula, juntamente com o auxílio da nossa Professora Cooperante, permitiu-nos fazer uma autoavaliação e por isso serviu-nos como um mecanismo de autorregulação. Percebemos que houveram falhas de carácter científico e que não gerimos bem os tempos da aula, como se comprova pelo ritmo acelerado com que terminámos a aula.

Temos consciência agora que é bastante difícil explicar os conteúdos da aula e ao mesmo tempo prestarmos atenção aos comportamentos. A tendência, numa aula que sabemos estar a ser observada, é prestar mais atenção à primeira componente. Uma aula observada não é uma aula normal. Contudo, deve haver um equilíbrio entre a exposição e a observação dos alunos, processo que abre caminho à exposição dialogada que permite ao professor não perder a relação pedagógica. Procuraremos fazer melhor nas próximas aulas.

2.3. Segunda aula lecionada (60m): “O reinado de D. José I de Portugal”

2.3.1 Planificação Curto Prazo 2ª Aula

TEMA 3: DAS MONARQUIAS ABSOLUTAS AO DESPOTISMO ILUMINADO.						
2- Despotismo Iluminado						
2.3. D. José I de Portugal						
Conteúdos	OBJETIVOS	TEMPO (m)	EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>O Reinado de D. José I de Portugal:</p> <p>-Terramoto de 1 de Novembro de 1755.</p>	<p>-Descrever a ação do Marquês de Pombal.</p>	05	<p>- O Professor escreve o sumário da aula no quadro:</p> <p>“O reinado de D. José I de Portugal.”</p>	<p>-Interpretar documentos históricos.</p>	<p>-PowerPoint.</p>	<p>-Avaliação da participação.</p>
		10	<p>-Na primeira experiência de aprendizagem o professor fará uma introdução, com base num conjunto de slides, sobre D. José I e o Marquês de Pombal, antes do terramoto de 1755. Quem é D. José I? Quem é Sebastião José de Carvalho e Melo?</p>	<p>-Interpretar imagens.</p>	<p>-Sebenta do 8º ano.</p>	
		15	<p>-A segunda experiência de aprendizagem terá por base um documentário da RTP 1 sobre o Terramoto de 1 de Novembro de 1755. Os alunos deverão compreender o</p>	<p>-Retirar informações de filmes e documentários.</p> <p>-Utilizar os conceitos específicos da disciplina de História.</p>	<p>-Documentário da RTP sobre o Terramoto de 1755.</p>	

			<p>grau de destruição do terramoto de 1755 bem como as consequências que este teve.</p> <p>25 -O professor colocará uma pergunta aos alunos sobre do documentário:</p> <p>Quais foram as consequências imediatas do Terramoto de 1755?</p> <p>35 - Depois de identificadas as consequências imediatas do Terramoto de 1755 os alunos vão comparar os documentos 42 e 43 da sebenta. A ideia é comparem a planta de Lisboa antes e depois do Terramoto. Depois o professor apresentará uma fotografia área da baixa pombalina e fará uma breve exposição oral sobre a relação do despotismo iluminado com a nova planta de Lisboa, concebida pelo Marquês de Pombal.</p> <p>55 -Nos últimos 5 minutos o professor pedirá a um aluno que faça a síntese da aula.</p>	<p>-Contextualizar a ação das personagens, os acontecimentos e os processos históricos.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

2.3.2 Descrição da aula

A segunda aula lecionada pelo mestrando foi sobre o reinado de D. José I de Portugal. Neste caso concreto incidiu, sobretudo, sobre o Terramoto de 1755 e a subida ao poder do futuro Marquês de Pombal. Esta aula foi observada também pelo Professor Miguel Monteiro e visualizada pelos colegas de mestrado. Este facto permitiu ao mestrando elaborar um juízo mais crítico sobre a sua prestação.

O primeiro facto a constatar foi o atraso de muitos alunos. A aula demorou muito tempo a começar por essa razão. O professor pediu a um aluno que no final da aula fizesse uma síntese da mesma. Esta opção metodológica permitirá à turma consolidar os conteúdos programáticos lecionados. Também é bastante positiva porque torna os alunos mais ativos na construção do seu conhecimento.

Os primeiros minutos da aula foram dedicados à apresentação das figuras históricas de D. José I de Portugal e do Marquês de Pombal. O professor procurou responder a duas perguntas essenciais: quem era D. José I e como chegou ao poder o Sebastião José de Carvalho e Melo. A turma embora tivesse calma e interveio muito. O mestrando deveria ter gerido melhor esta situação porque muitas vezes o seu pensamento era interrompido. Deveria ter utilizado uma linguagem mais científica e poderia ter explicado melhor como surgiu a figura do Marquês de Pombal.

O segundo momento da aula era a visualização de um documentário da RTP 1 sobre o Terramoto de 1755⁹⁹. Foi o aspeto mais positivo desta aula. Introduzir este filme seria uma oportunidade para os alunos enriquecerem o seu conhecimento sobre o Terramoto de 1755. A utilização deste documento não foi para ocupar o tempo e muito menos para ocupar o lugar do professor.

Se analisarmos este documento podemos constatar que nos dá uma reconstrução muito interessante do dia 1 de Novembro de 1755. Nos primeiros momentos do documentário estabelece-se uma relação entre a cidade antes e depois do sismo. Como era Lisboa antes do terramoto? Constata-se a riqueza didática do filme na utilização, no próprio vídeo, de algumas fontes históricas, como os relatos e as gravuras. O primeiro sinal para o professor que estamos perante um bom documentário é o carácter científico do mesmo.

⁹⁹ Este documentário encontra-se no Anexo A.

A reconstrução do dia do terramoto é muito bem conseguida. É apresentado um pequeno filme, a partir de uma maquete do museu da cidade, onde se simulam os momentos coincidentes com a catástrofe. A vantagem deste facto reside na proximidade estabelecida entre a História e os nossos alunos. Assim eles poderão compreender melhor o que terá sido aquele fatídico dia, da História do nosso passado.

Outro aspeto que se deve realçar é a presença de três pequenas entrevistas a três pessoas que dominam, dentro da sua área, o tema do Terramoto (um cientista e dois historiadores). As suas intervenções no documentário enriquecem-no cientificamente e aprofundam alguns temas, menos trabalhados pelo professor em sala de aula, como as causas físicas do sismo.

É bastante interessante verificar que existe no filme uma preocupação constante em acompanhar a enumeração das consequências do Terramoto de 1755 com imagens de alguns artefactos históricos, de gravuras da época e da cidade de Lisboa hoje.

Depois de visualizado o filme já tinham passado cerca de 30 minutos da aula. A seguinte experiência aprendizagem seria sobre o documentário visto. O professor colocou uma pergunta à turma: quais foram as consequências do Terramoto de 1755¹⁰⁰? Esta questão permitirá compreender se os alunos estiveram atentos ao documentário e se apreenderam alguma coisa. Serve também para sintetizar a informação mais importante deste documento.

Neste ponto da aula o professor conseguiu captar a atenção dos seus alunos e explicar, de forma sintética, quais foram as consequências do Terramoto de 1755. A turma estava muito atenta e bastante participativa.

O passo seguinte foi explicar a reconstrução de Lisboa e qual foi o papel de Sebastião José de Carvalho e Melo em Portugal, nessa época. Ao minuto 39 da aula ocorreu um erro científico. Manuel da Maia não era arquiteto mas engenheiro militar. Apesar deste erro é de salientar a opção didática do professor nos minutos seguintes. Para que os alunos compreendessem, a diferença entre a cidade de Lisboa antes e depois do Terramoto, o professor pediu que se comparassem duas figuras diferentes: o mapa da cidade de Lisboa (anterior ao sismo) e a planta de Manuel da Maia. Assim foi mais fácil para os alunos compreenderem qual foi a evolução da cidade de Lisboa depois do Terramoto de 1755.

¹⁰⁰ A partir do minuto 30 do filme, que está no Anexo B.

Os últimos 15 minutos da aula foram mais expositivos. O objetivo do professor seria explicar a planta da nova cidade de Lisboa. Que influências iluministas tinha? Qual era a relação da reconstrução da cidade com o projeto pombalino? Para facilitar a aprendizagem dos alunos o professor utilizou um conjunto de fotografias e imagens que iam sendo projetadas. A turma continuava calma e interventiva. Os últimos minutos foram para um dos alunos fazer uma síntese da aula.

Em termos gerais, o balanço da aula foi bastante positivo. A utilização do documentário foi benéfica e a turma esteve sempre ligada ao professor. A planificação foi cumprida e os conteúdos bem consolidados. No entanto existiram alguns pontos a melhorar, como o carácter científico de algumas intervenções do professor ou o aprofundamento de alguns conteúdos programáticos.

2.3.3. Comentários críticos

As perguntas que temos vindo a levantar ao longo deste Relatório sobre o nosso modo de ensinar e sobre a metodologia do Colégio de São Tomás continuam a ser pertinentes. Estas aulas são o teste à problemática que levantámos: como é o Ensino da História no Colégio de São Tomás? Nesta aula em particular pensamos ter estado mais próximos daquilo que é o nosso modo de ensinar. No entanto, isso não significou um afastamento das orientações do programa de História do São Tomás nem do seu modelo.

As opções didáticas do professor para esta aula foram pertinentes, segundo pensamos, mas no entanto também identificámos algumas limitações. Esta aula foi pensada com dois objetivos claros. O primeiro era que os alunos ficassem a compreender quem foram D. José I de Portugal e o 1º Marquês de Pombal. O segundo objetivo incidia sobre a compreensão do fenómeno histórico do Terramoto de 1755 (causas físicas, consequências, ação do futuro Marquês de Pombal, impacte na cultura europeia, etc...).

O primeiro objetivo delineado não foi completamente atingido porque o professor acabou por dar mais importância ao acontecimento do Terramoto de 1755. Assim, a figura de D. José não foi aprofundada como deveria ter sido. Se esta aula ocorresse agora certamente mudaríamos a nossa estratégia e a nossa planificação.

O aspeto mais importante desta aula foi a possibilidade dos alunos compreenderem de forma crítica o impacte que um fenómeno físico, como um terramoto, pode influenciar o rumo da História. Neste caso, como a catástrofe de 1755 mudou a História de Portugal e de Lisboa em poucos minutos. Este conteúdo em específico, pertencente a esta Unidade Didática, foi aquele em que os alunos estiveram mais interessados. Mas porquê? Em nosso entender, esta constatação deve-se a dois factos concretos.

O primeiro, porque este fenómeno físico, que também é histórico, é dos mais conhecidos e estudados da nossa História. Quem é a pessoa que desconhece o que foi o Terramoto de 1 de Novembro de 1755? A dimensão da catástrofe bem como as suas enormes consequências tornaram este acontecimento histórico memória quase eterna dos lisboetas e dos portugueses. Como nós dificilmente nos esquecemos dos traumas que nos acontecem na vida, também os fenómenos históricos desta natureza dificilmente são apagados da memória histórica coletiva. Assim, o interesse constatado dos nossos alunos deveu-se à familiaridade com o acontecimento histórico apresentado.

O segundo facto que facilitou este interesse foi a apresentação do documentário da RTP I sobre o *Terramoto de 1755*. Como já temos vindo a referir, o auxílio das novas tecnologias permite, em termos concretos, facilitar a apreensão da mensagem comunicada. Neste caso serviu para contextualizar e introduzir os alunos no acontecimento referido. Com este documentário os alunos poderão de certa forma fazer uma “viagem no tempo” até ao dia 1 de Novembro de 1755. Algo que seria mais difícil de atingir só com a comunicação do professor. Neste aspeto fomos, nas palavras de Carl Rogers, facilitadores da aprendizagem. Facilitador porque o professor, como já vimos, torna acessível o máximo possível de recursos disponíveis aos seus alunos.

Quando analisámos o projeto educativo do Colégio de São Tomás sublinhámos a importância do espírito crítico, da formação de juízos sobre a experiência e o uso da razão. Mas como transportar isso para a nossas aulas? Como pôr em prática as linhas mestras do projeto educativo do Colégio? Nesta aula em particular desenvolvemos o espírito crítico dos nossos alunos dando espaço a perguntas e ao diálogo com o professor. Em especial no trabalho desenvolvido em torno do documentário sobre o Terramoto de 1755 e da reconstrução de Lisboa. Um exemplo disto foi a comparação pedida aos alunos entre a planta de Lisboa antes e depois da catástrofe. Pretendíamos que eles fossem capazes de perceber as diferenças existentes nas duas plantas assim como o porquê dessas mesmas alterações. De facto, a pergunta em História é fundamental. É o ponto de partida para a compreensão de determinado acontecimento histórico.

Esta aula não foi mais do que o apresentar de um conjunto de perguntas: quem foi D. José? Como é que o Marquês de Pombal alcançou tanto poder? Que consequências teve o Terramoto na História de Portugal e da Europa? Porque é que Lisboa foi reconstruída segundo determinadas características? Como foi pensada à luz do pensamento iluminista a Baixa Pombalina?

Foi muito construtiva a análise dos colegas de mestrado a esta aula. Permitiram identificar alguns limites do mestrando e alguns erros cometidos. Nada é melhor do que sermos avaliados constantemente. Eis as críticas analisadas e as sugestões propostas:

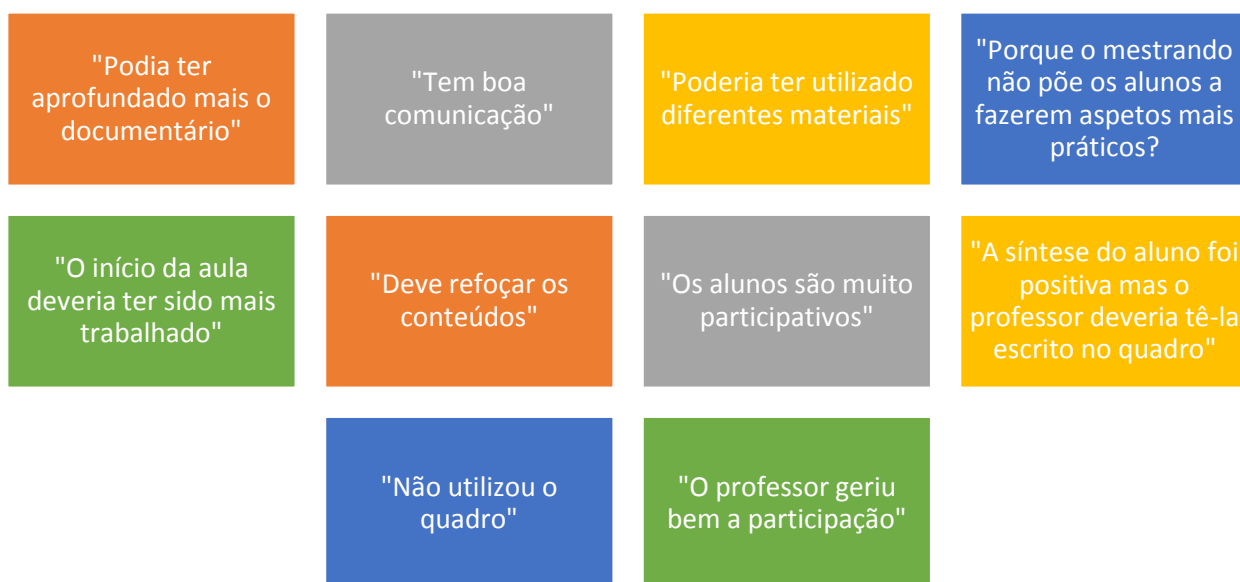


Figura 12: Comentários dos colegas à prestação do Mestrando

Fonte: Elaboração própria

2.4. Terceira aula lecionada (100m): “D. José I de Portugal. A ação do Marquês de Pombal.”

2.4.1. Planificação Curto Prazo 3ª Aula (100 minutos)

TEMA 3: DAS MONARQUIAS ABSOLUTAS AO DESPOTISMO ILUMINADO.						
2- Despotismo Iluminado						
2.3. D. José I de Portugal						
Conteúdos	OBJETIVOS	TEMPO (m)	EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>O Reinado de D. José I de Portugal:</p> <p>-Política Económica.</p> <p>-Relação com os grupos sociais.</p> <p>-Política de Educação.</p>	-Descrever a ação do Marquês de Pombal.	<p>05</p> <p>10</p>	<p>- O Professor escreve o sumário da aula no quadro:</p> <p>“Continuação do estudo do reinado de D. José I de Portugal”.</p> <p>-A primeira experiência de aprendizagem terá por base a descrição da política económica do Marquês de Pombal.</p> <p>O professor deverá explicar que o Marquês de Pombal segue uma política económica mercantilista, influenciado pelo despotismo iluminado. Deverá assim identificar que esta política económica se traduz na criação do Banco Real e a Real Fazenda de Lisboa, as Companhias de</p>	<p>- Interpretar documentos históricos.</p> <p>- Interpretar imagens.</p> <p>- Utilizar os conceitos específicos da disciplina de História.</p> <p>- Contextualizar a ação das personagens, os acontecimentos e</p>	<p>PowerPoint.</p> <p>-Sebenta do 8º ano.</p> <p>-Mapa 6 da Sebenta.</p> <p>-Documento 44 da sebenta.</p>	<p>-Avaliação da participação.</p> <p>-Observação direta.</p>

			<p>Comércio, a Junta de Comércio e as Manufaturas. Deverá ficar claro o conceito de Companhia de Comércio. Também se deve salientar o conflito entre as Companhias de Comércio do Brasil e as missões jesuítas.</p>	os processos históricos.		
		25	<p>-Depois da breve exposição do professor o mestrando irá analisar o mapa 6 da sebenta com os seus alunos:</p> <p>“O que está representado no mapa 6?” “Como estava o estado das manufaturas em Portugal no tempo de D. José I?”</p>			
		35	<p>-Analisado o mapa 6 o professor fará uma breve exposição sobre a relação dos Marquês de Pombal com os grupos sociais. Em primeiro a relação do Déspota com a Igreja. Depois o professor pedirá a um aluno que leia o doc. 48 (Decreto de expulsão dos Jesuítas). Fará de seguida uma pergunta à turma:</p> <p>“Quais as causas, descritas no documento, que justificam a expulsão do Jesuítas de Portugal?”</p>			

		60	<p>-A seguinte experiência de aprendizagem servirá para os alunos compreenderem que o conflito do Marquês de Pombal não se cingiu à Companhia de Jesus mas também à alta nobreza, como nos demonstra o exemplo dos Távoras. Procurar-se à descrever as consequências do atentado ao rei D. José I para algumas das mais importantes famílias nobres de Portugal. É importante que os alunos compreendam a relação dos conflitos do Marquês de Pombal com a alta nobreza e os Despotismo Iluminado. De seguida o professor pedirá a um dos seus alunos que leia o doc. 44. Esta leitura servirá para os alunos compreenderem a dramaticidade da condenação dos Távoras.</p>			
		75	<p>-Os últimos 20 minutos da aula serão para explicar aos alunos a política de educação levada a cabo pelo Marquês de Pombal. Nesta experiência de aprendizagem o professor irá expor através de um conjunto de slides as consequências de tal reforma: a</p>			

		95	<p>desorganização do ensino em Portugal e a maior intervenção do Estado na definição dos modelos de ensino. Irá ser comparado o ensino em Portugal, anterior à expulsão os Jesuítas, e o ensino depois da Reforma de Pombal. Para facilitar esta experiência de aprendizagem o mestrando irá utilizar tabelas com dados concretos sobre as instituições que existiam e o número de alunos que havia antes e depois da expulsão da Companhia de Jesus.</p> <p>-Nos últimos 5 minutos o professor pedirá a um aluno para fazer uma síntese da aula.</p>			
--	--	----	---	--	--	--

2.4.2. Descrição da aula

A terceira aula lecionada foi a continuação do estudo do reinado de D. José I de Portugal. Neste caso o objetivo da aula era descrever a ação do Marquês de Pombal.

Nesta aula os alunos estavam particularmente mal comportados. O professor teve bastantes dificuldades em começar a aula. São passados quase 10 minutos foi possível dar início à aula. Neste tempo o professor teve que mudar alguns alunos de lugar e chamar à atenção a turma inúmeras vezes.

O primeiro erro do professor foi a explicação sobre o mercantilismo. Foi uma explicação pouco científica. O mestrando deveria ter preparado melhor esta aula e isso notou-se logo no início. Para resolver essa dificuldade, acabou por ditar a definição, que estava na sebenta, sobre o que era o mercantilismo. O professor não foi capaz de explicar o que era uma balança comercial positiva. A pouca preparação do mestrando notou-se na dificuldade da turma em compreender o conceito de mercantilismo.

Estas mesmas dificuldades sentiram-se ao longo de toda a aula. O que não ajudou foi o mau comportamento crescente da turma. À medida que o tempo passava a turma ia comportando-se pior. Juntou-se à má preparação do professor o mau comportamento dos seus alunos.

A explicação do mestrando sobre a política económica do Marquês de Pombal foi monótona e pouco científica. Mesmo a construção do *PowerPoint*¹⁰¹ não foi a mais feliz. A exposição oral centrou-se muito nos conteúdos da sebenta não trazendo nada de novo para a aula. Várias vezes teve que chamar à atenção alguns alunos que estavam constantemente a interromper.

A última parte da aula foi sobre a relação do Marquês de Pombal com os grupos sociais (Alta Nobreza e Clero/Jesuítas). Neste momento da aula o professor foi mais capaz de explicar aos seus alunos o programa. Isto deve-se ao facto de o mestrando ter mais conhecimento sobre este ponto da matéria. A grande dificuldade foi explicar a política económica de Sebastião José de Carvalho e Melo.

Pela primeira vez a planificação não foi cumprida. O professor não conseguiu lecionar a última parte da planificação, o papel dos jesuítas no ensino em Portugal antes da sua expulsão. No final, uma aluna foi fazer a síntese da aula, e esse mesmo resumo revelou que os alunos tiveram algumas dificuldades em aprender.

¹⁰¹ Veja-se no Anexo A a apresentação *PowerPoint* desta aula.

2.4.3 Comentários críticos

Nesta aula tínhamos o objetivo de analisar com mais pormenor a política económica do Marquês de Pombal, assim como a sua relação com os grupos sociais de então, nomeadamente a Alta Nobreza, a Igreja e os Jesuítas. Por fim, e seguindo o programa da sebenta do Colégio do 8º ano, iríamos lecionar a política de educação do Marquês de Pombal e o estado do ensino antes e depois da expulsão da Companhia de Jesus. A verdade é que os objetivos da aula não foram totalmente atingidos, como já referimos.

Mas o que falhou? Quais foram os problemas que surgiram? O que poderíamos ter corrigido? Depois desta aula tivemos uma reunião com a nossa Professora Cooperante para podermos responder a estas e outras perguntas. Compreendemos que para sermos verdadeiros professores devemos fazer uma constante autoavaliação das nossas prestações. Só assim poderemos corrigir os nossos erros e ajudar verdadeiramente os nossos alunos. Foi também por esta razão que filmámos todas as nossas aulas, para que pudéssemos observar com atenção e detalhe o que fizemos bem e o que correu mal. Quem se expõe merece todo o respeito, porque ser filmado condicionado um pouco a liberdade de expressão.

Nesta aula em particular houve uma grande discrepância nos conteúdos a lecionar. Por um lado, o professor conhecia bem a questão da relação do Marquês de Pombal com a Alta Nobreza, o Clero e o Jesuítas, assim como o tópico polémico da educação anterior e posterior da expulsão da Companhia de Jesus. Por outro, não estava suficientemente preparado sobre a política económica do Marquês de Pombal.

Por esta razão desvalorizámos a realidade económica do reinado de D. José I de Portugal, em prol dos restantes temas, já referidos e melhor estudados pelo mestrando. Na realidade, o que aconteceu é que esta desvalorização afetou a planificação da aula. Como não fomos capazes de explicar da melhor forma a política económica de Sebastião José de Carvalho e Melo acabámos por perder muito tempo neste ponto, e de tornar bastante monótona a sua explicação. É evidente que a turma, por esta razão, estava mais desligada do professor e o professor mais nervoso que o habitual.

A restante parte da aula correu melhor, embora não tenhamos lecionado o conteúdo temático que mais nos interessava, que era a política de educação do Marquês de Pombal. Porém, salienta-se a exploração dos documentos 44 e 48 da sebenta (relato do suplício da Marquesa de Távora, contado por Camilo Castelo Branco, e o decreto de

expulsão dos Jesuítas), que introduziram os alunos na realidade histórica estudada. Atente-se que nas planificações realizadas, umas das competências mais importantes a desenvolver foi a interpretação de documentos históricos. Como referimos na primeira parte deste Relatório a análise de documentos é a possibilidade dos alunos compreenderem a verdadeira utilidade do saber histórico. Sermos historiadores não significa sermos contempladores do passado mas verdadeiros cientistas no presente.

Estes dois documentos foram escolhidos por várias razões. O primeiro documento explorado (Decreto de expulsão dos Jesuítas, 1759) serviu para levantar nos alunos algumas questões pertinentes sobre o tema. A verdade é que este tema da expulsão da Companhia de Jesus de Portugal é bastante complexo e muitas vezes mal tratado pelos manuais escolares. Quais serão as razões para D. José I ter expulso os Jesuítas? Porque razão os tratou como “rebeldes, traidores, adversários e agressores”? Será verdade a implicação da Companhia de Jesus no atentado contra o rei? Ou terá sido habilmente utilizada pelo Marquês de Pombal? O trabalho incansável do historiador é a procura da verdade e por isso não podemos oferecer aos nossos alunos afirmações vãs mas perguntas bem fundamentadas, que despertem o seu verdadeiro sentido crítico, próprio da ciência histórica. Assim, com estas perguntas quisemos questionar os nossos alunos sobre quais terão sido as verdadeiras razões para que os Jesuítas fossem expulsos de Portugal.

O último tópico a lecionar nesta aula seria o da política de educação do Marquês de Pombal. Como já referimos, no princípio desta 3ª Parte do presente Relatório¹⁰², uma das diferenças mais óbvias do programa de História do Colégio, em particular do Despotismo Iluminado, é a presença de factos históricos que não são abordados na maioria dos manuais escolares e que formam diferentes juízos de valor sobre esses mesmos acontecimentos do passado. Assim, a política de educação do Marquês de Pombal bem como a situação do ensino antes e depois da expulsão dos Jesuítas, é um dos temas abordados onde existem diferentes interpretações entre os manuais escolares oferecidos no mercado e a sebenta do 8º ano do Colégio de São Tomás. Na verdade, estamos perante dois juízos contraditórios, como já analisámos.

Como se poderá ver no *PowerPoint*¹⁰³ estruturado para esta aula no final estão os slides sobre este mesmo conteúdo desta Unidade Didática. Se compararmos a informação que lá está com a de outros manuais, já analisados neste Relatório, encontramos inúmeros paradoxos. Será que o ensino da Companhia de Jesus era atrasado cientificamente? As

¹⁰² Veja-se no presente Relatório de Prática Supervisionada pp. 69-73.

¹⁰³ Vide apresentação *PowerPoint* no Anexo A.

políticas educativas de Pombal significaram um verdadeiro avanço em relação ao ensino dos Jesuítas?

Embora não tenhamos tido tempo para lecionar este último conteúdo temático não podíamos deixar de referir a sua importância na discussão essencial deste Relatório: como é o ensino da História no Colégio de São Tomás? Pareceu-nos que, em termos de conteúdos temáticos, existem muitas diferenças, como aquelas que temos vindo a assinalar.

2.5. Quarta aula lecionada (60m): “Catarina a Grande da Rússia”

		30	<p>-</p> <p>Os alunos devem compreender a relação entre poder absoluto e despotismo esclarecido bem como a influência do pensamento iluminista, já estudado, na construção deste tipo de governo. Desta forma o professor lançará duas perguntas aos seus alunos:</p> <p>1ª Qual é a diferença entre um rei absoluto como o D. João V ou o Louis XIV e um Déspota Iluminado?</p> <p>- Para responder à pergunta levantada irá se fazer uma comparação entre o doc. 35 e o documento 33.</p> <p>O professor deve recolher os contributos dos seus alunos orientando-os na resposta à pergunta levantada.</p>			
		50	<p>-Os últimos 10 minutos da aula serão para dúvidas que hajam sobre a matéria lecionada nas últimas 4 aulas.</p>			

2.5.2. Descrição da aula

A quarta aula lecionada foi sobre a Catarina a Grande, da Rússia. Visto que a última aula tinha corrido mal o professor procurou preparar-se melhor. O mau comportamento da turma tinha vindo a piorar e por isso o mestrando tentou ser mais rigoroso.

O início da aula foi difícil. A turma entrou muito agitada e o professor não conseguia começar a lecionar o que tinha planificado. Antes da aula começar o mestrando teve uma conversa com a Professora Cooperante. Nessa conversa discutiu-se o modo de como devíamos reagir ao mau comportamento desta turma. Neste sentido o mestrando procurou desde o início uma posição de autoridade.

A aula só começou cerca de 10 minutos depois do toque de entrada. Depois da confusão inicial o professor começou a explicar quem era Catarina da Rússia. No entanto aos 25 minutos desta aula uma das alunas começou a fazer imitações de animais numa clara demonstração de indisciplina. O professor chamou então a atenção, e passados alguns minutos, porque se continuava a ouvir o mesmo barulho, o docente viu-se obrigado a marcar falta às duas alunas indisciplinadas.

Os momentos seguintes serviram para a turma passar uma tabela construída pelo professor. Uma tabela que tinha as principais medidas tomadas por Catarina da Rússia. Depois de ter dado alguns minutos aos alunos o mestrando procedeu à explicação da já referida tabela. Tendo em vista corrigir alguns aspetos negativos da aula anterior procurou-se o rigor científico e demonstrou-se o domínio dos conteúdos que se estavam a lecionar.

Quando estava a explicar o reinado de Catarina a Grande mais dois alunos interromperam o professor e a aula, de forma muito desadequada. Depois de vários avisos esses dois alunos levaram falta também. A verdade é que depois destes acontecimentos o professor conseguiu atingir os objetivos definidos. Pareceu ser a única opção marcar estas quatro faltas. Embora seja muitas vezes um ato reprovável não devemos deixar que a turma faça o que quer. Somos mais amigos dos nossos alunos se formos mais exigentes com eles.

No final desta aula, o professor não podia deixar de se referir aos factos acontecidos. Deste modo falou com sinceridade aos seus alunos, dizendo que este mau comportamento não prejudicava só o professor mas toda a turma. Certamente prejudicaria

aqueles que queriam aprender. Por essa razão o mestrando disponibilizou-se para ajudar a quem quisesse dominar melhor os conteúdos que foram lecionados.

Em termo gerais esta aula foi positiva. Pese a expulsão de 4 alunos a verdade é que o professor foi capaz de ter uma performance melhor que a aula anterior. Pese o mau comportamento da turma foi capaz de ter um discurso claro, científico e rigoroso. Foi capaz de evoluir e demonstrar que preparou melhor a sua aula.

2.5.3. Comentários críticos

Quando pensamos nesta última aula tínhamos dois objetivos em mente. Em primeiro lugar, a descrição do reinado de Catarina a Grande da Rússia, a última déspota a estudar. E depois, a comparação entre dois documentos da sebenta do 8º ano, um deles era a imagem de Luís XV e o outro o retrato de Frederico II da Prússia a conversar com Voltaire. A razão desta comparação era que os alunos fossem capazes, depois de estudado o Despotismo Iluminado, compreender a diferença na forma de governar dos Reis Absolutos, como Luís XV, e dos Déspotas Iluminados, como Frederico II da Prússia.

Para esta aula mudámos a nossa estratégia didática e pedagógica. Esta mudança deveu-se a dois fatores: a crescente indisciplina da turma e a falta de preparação científica do docente em relação a alguns conteúdos. Por estas duas razões, em primeiro lugar, preparámos de forma bastante criteriosa esta aula. Fomos estudar quem tinha sido Catarina a Grande da Rússia muito para além das informações presentes na sebenta de História do 8º ano. Pareceu-nos evidente a necessidade de conhecer bem toda a realidade histórica que vamos ensinar, e não só aquela que já dominamos bem ou aquela que mais no interessa. Assim, antes mais, ter preparado esta aula significou dispor algum tempo para o estudo dos conteúdos a lecionar.

Num segundo plano pensámos ser importante mudar a nossa própria forma de lecionar. Visto a turma por vezes estar mais irrequieta, normalmente no final da aula, procurámos criar momentos de pausa, onde em vez dos alunos estarem a ouvir o professor estão a fazer tarefas concretas. Desta forma, depois de introduzirmos a figura de Catarina, a Grande da Rússia, pedimos aos alunos para passarem uma tabela com as medidas políticas, económicas, sociais e culturais do reinado desta Czarina. Este exercício simples permitiu que os alunos se concentrassem e que no futuro tivessem no seu caderno a informação histórica ensinada já sintetizada. Porém, é evidente que este exercício não pode substituir a explicação do professor. Por esta razão, logo a seguir, em diálogo com os alunos, o professor expôs as principais razões pelas quais podemos afirmar que esta Czarina era na verdade um Déspota Iluminado.

Foi bastante interessante a última parte desta aula. O objetivo do último exercício, a comparação entre a imagem de Luís XV com a de Frederico II da Prússia, foi o concretizar do principal objetivo destas quatro aulas: a compreensão real do que é o Despotismo Iluminado. Esta opção didática serviu para verificar se os alunos ficaram a compreender a diferença entre um monarca absoluto como Luís XIV e um Déspota

Iluminado como D. José I de Portugal. Ou seja, para verificar se ficaram a compreender o que significa ser Déspota. As imagens são claras como se poderá ver no *PowerPoint* desta aula. Por um lado, temos Luís XV de França em criança, rodeado de cortesãos que estão ajoelhados numa posição clara de respeito e adoração, e por outro, Voltaire de pé a falar tranquilamente com Frederico II da Prússia. A principal diferença residirá na justificação do poder real e nas diferentes preocupações e influências dos dois reis.

Em termos pedagógicos, como já foi referido na descrição da aula, o professor teve uma posição de maior autoridade. Isto não quer dizer que tenhamos sido autoritários mas que nos tenhamos afirmado com mais clareza, rigor e amizade. Neste sentido, o comportamento da turma esteve melhor que a aula anterior, embora quatro alunos tenham levada falta disciplinar. Depois desta aula perguntámo-nos se terá sido a melhor opção ter marcado estas faltas. A resposta não é evidente mas estamos conscientes que perder a autoridade e deixar que impere a desordem é a chave para uma aprendizagem não efetiva, geral a quase toda a turma.

Porém, também percebemos que não chega marcar faltar disciplinares. Os alunos que por diversas razões são mais indisciplinados devem ser melhor acompanhados pelo professor. Devem ser uma fonte de preocupação primária. Mas na verdade devemos sublinhar que é quase impossível para o professor, que só leciona algumas aulas à turma, criar algum tipo de relação com estes alunos. Esta falta de conhecimento da turma é na verdade uma das limitações deste modelo de formação, que não permite um verdadeiro acompanhamento dos alunos e portanto a descoberta de soluções mais razoáveis e eficazes a longo prazo.

3. Outras aulas lecionadas

Como temos vindo a referir ao longo deste Relatório, a prática de leção do mestrando não se resumiu à Unidade Didática do Despotismo Iluminado, embora seja esta o nosso tema central. Decidimos assim também incorporar neste mesmo Relatório outras três Unidades Didáticas que lecionámos ao 7º ano, num total de 40 aulas. Como já afirmámos, estas aulas serviram para aumentar a nossa experiência e contribuíram de forma decisiva para a compreensão de como é o ensino da História no Colégio de São Tomás. O seu número pode parecer exagerado, sobretudo face às exigências determinadas pelo modelo que sinceramente achamos insuficientes, como já sublinhámos.

Assim, o primeiro destes três temas que lecionámos intitula-se: “*Renascimento e Humanismo*”. Foi um tema extensivo do qual demos 32 aulas às quatro turmas do 7º ano do Colégio, em cerca de um mês de aulas. O segundo e terceiros temas (“*Novas Potências Marítimas Europeias*” e “*Cultura do século XVII*”) lecionámos a apenas à turma do 7ºA, também durante um mês, que neste caso foi o último do ano letivo.

No entanto, não vamos fazer uma análise cuidada e tão particular a estas aulas como fizemos no caso do 8º ano. Voltamos a referir que o tema central deste Relatório é o “*Despotismo Iluminado*” e por esta razão não queremos descentramo-nos excessivamente do essencial. Porém, também acreditamos que uma breve análise crítica às restantes aulas que lecionámos, poderá contribuir de forma decisiva para o leitor compreender como é o modo de ensinar do mestrando e como se caracteriza o ensino da História no Colégio de São Tomás.

3.1. O Renascimento (7º ano)

Nestas aulas que lecionámos sobre o Renascimento e o Humanismo, ao contrário das restantes, o mestrando quase não utilizou o auxílio do *PowerPoint*. A estratégia utilizada foi diferente e incidiu sobretudo pela análise crítica e comentário em diálogo com os alunos sobre as diferentes obras do Renascimento (imagens que estão na Sebenta do 7º ano).

A linha condutora destas aulas sobre o Renascimento foram os objetivos definidos no próprio manual do Colégio, que aqui se enunciam:

- Localizar os centros de inovação artística.
- Identificar pintores renascentistas italianos.
- Reconhecer as inovações técnicas introduzidas pelo Renascimento da pintura.
- Identificar temas da pintura renascentista.
- Descrever a escultura renascentista.
- Identificar características da arquitetura renascentista.
- Reconhecer a importância dos artistas na sociedade renascentista.
- Justificar o desenvolvimento de uma arte própria em Portugal nos séculos XV e XVI.
- Caracterizar a arquitetura renascentista.

Para que fosse possível cumprir estes objetivos e ao mesmo tempo concretizar a nossa ideia, que era construir um conjunto de aulas onde se ia comentando com os alunos as diferentes obras do Renascimento, tivemos que pensar numa estratégia específica e fora do comum.

O primeiro problema que surgia, ao colocarmos o aluno mais no centro do processo de aprendizagem, era a sua falta de conhecimento à partida. Como poderíamos exigir aos alunos que criticassem uma obra do Renascimento se eles não tinham quaisquer conhecimentos sobre esta mesma realidade histórica e cultural?

Desde o princípio tivemos a consciência que o professor não poderia abdicar do seu papel. A verdade é que houveram momentos onde foi inevitável a exposição oral dos conteúdos que estávamos a lecionar. De facto comprova-se que não existe uma não

diretividade pura, o professor acaba sempre por ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Mas não queríamos deixar de incutir nos nossos alunos o espírito crítico que o próprio Colégio de São Tomás exige aos seus alunos. Então como conciliar a inevitabilidade do papel do professor com o tornar os alunos mais protagonistas da sua aprendizagem?

Para resolver este dilema o professor pensou, como já dissemos, numa estratégia didática que pensamos ter sido inovadora. Assim, lecionámos duas aulas mais teóricas sobre o Renascimento, ou seja, sobre a sua origem, contextualização, características gerais. O objetivo seria introduzir os alunos nos conteúdos que iam apreender. E as restantes, mais práticas, iriam incidir na análise dos alunos sobre as diferentes obras desta renovação artística dos séculos XV e XVI. Para facilitar esta análise o professor facultou a todos os alunos um instrumento indispensável: um guia com as informações que eles precisariam para fazerem um verdadeiro comentário crítico. O objetivo seria que os estudantes fizessem eles próprios o trabalho do historiador. Como já analisámos na primeira parte deste trabalho um dos motivos da desmotivação geral dos alunos em relação à disciplina de História é a dificuldade em perceberem a verdadeira utilidade desta ciência do passado. Por isso, pensámos se os alunos em vez de ouvirem apenas o professor fossem eles também historiadores, e portanto mais ativos nas aulas, poderiam estar mais motivados e perceber mais facilmente a verdadeira utilidade do saber histórico.

Para se compreender melhor esta estratégia colocámos nas páginas seguintes o pequeno guião que preparámos para os nossos alunos:

Características do Renascimento

	Características Gerais	Características na Pintura
Redescoberta da herança artística greco-romana	<ul style="list-style-type: none">-Interesse pelo legado da História Antiga.-Desenvolvimento da arqueologia.-Criação de coleções de arte antiga que vão dar origem aos primeiros museus.	<ul style="list-style-type: none">-Figuras mitológicas da Grécia e Roma antigas.
Humanismo	<ul style="list-style-type: none">-Movimento que valoriza o homem, pelo individualismo	<ul style="list-style-type: none">-As pessoas importantes encomendam o seu retrato.-Os artistas começam a assinar as suas obras.
Desenvolvimento Científico	<ul style="list-style-type: none">-Estudo da anatomia.-Estudo da zoologia e da botânica-Estudo da matemática	<ul style="list-style-type: none">-Representação correta do corpo humano.-Representação com rigor de animais e plantas.-Calculo com rigor do espaço, as distâncias, as proporções, etc...-Utilização das perspectiva, dando uma ideia de profundidade.
Desenvolvimento cultural e artístico do século XII	<ul style="list-style-type: none">-Franciscanos: maior humanização na representação das figuras religiosas.-Aproximação ao sofrimento humano.-Valorização da natureza, glorificando a Criação Divina.	<ul style="list-style-type: none">-O pintor representa aspetos da vida quotidiana de Jesus, de Nossa Senhora e dos Santos.-Representações do sofrimento humano.

Técnicas da pintura no Renascimento	Características
-Ponto de Fuga	-Organização do espaço pictórico. As figuras vão diminuindo de tamanho para darem uma ideia de profundidade.
-Sfumato	-É o atenuar das cores e dos contornos até se confundirem com céu.
-Pintura a fresco	-Pintura sobre a parede de estuque, que é feita enquanto o estuque ainda não está seco.
-Pintura a óleo	-Inventada na Flandres e divulgada por van Eyck, vai começar a ser utilizar pelos pintores italianos a partir da segunda metade do século XV. O óleo passa a ser o aglutinante dos corantes. O óleo tem duas vantagens: é transparente, o que permite fazer transparências, e leva mais tempo a secar.

Alguns dos principais pintores do Renascimento

Nome	Nacionalidade/Nascimento	Algumas obras
Botticelli	Itália/Florença/1445	-“Nascimento de Vénus”. -“Tentações de Cristo”
Rafael	Itália/1483	-“Escola de Atenas” -“Madonna del Prado” -“Retrato do Papa Júlio II”
Ticiano	Itália/1473	-“Jacopo da Strada”
Leonardo da Vinci	Itália/Vinci/1452	-“Auto Retrato” -“A Anunciação”. -“Giaconda”
Bruegel	Flandres/1525	-“Casamento do Camponês”
Miguel Ângelo	Itália /1475	-Teto da Capela Sistina: -“Juízo Final” -“A Criação do Homem”
Cristovão Figueiredo	Portugal/XVI	-“Deposição no túmulo”
Grão Vasco	Portugal/Viseu/1475	-“São Pedro”

Os resultados deste método foram bastante positivos e superaram as nossas expectativas iniciais. É evidente que houveram aulas que correram melhores que outras e o próprio comportamento dos alunos variava muito de turma para turma. Mas no essencial, foi uma estratégia didática muito bem aceite pelos alunos, quer pelo seu entusiasmo, quer pela sua boa participação e também pelas notas positivas que tiveram nos testes, que denotaram conhecimento e aplicação.

Recordamo-nos por exemplo da análise de uma obra de Botticelli, intitulada “*O Nascimento de Vénus*”. Para fazer a análise a esta obra com os nossos alunos o professor começou por perguntar como se chamava a obra, qual era o seu autor, em que ano tinha sido realizada e quem a tinha encomendado. Eram quatro perguntas iniciais a que os estudantes deveriam responder e depois passar para os respetivos cadernos. Na verdade, estas perguntas serviriam para contextualizar a obra, processo fundamental para se começar a comentar qualquer peça artística.

Numa segunda fase fizemos a seguinte pergunta: “porque podemos dizer que esta obra é do Renascimento?” Para que os alunos pudessem responder tinham que utilizar a informação que o professor já tinha comunicado, bem como o guia que lhes tinha sido oferecido no início do estudo desta Unidade Didática. Com esta pintura de Botticelli os alunos acabaram por ser capazes, sem a intervenção do professor, de identificar que a obra era do Renascimento porque:

- Era inspirada na deusa do Amor da mitologia romana, logo o tema era um ressurgir da cultura antiga.
- A figura humana representada respeitava a anatomia humana com rigor.
- Botticelli representou com rigor a natureza como por exemplo as laranjeiras e a vieira onde Vénus está a ser transportada, o que revelava conhecimentos botânicos aprofundados.
- No próprio quadro é possível identificar na forma como estão representadas as personagens uma forma geométrica, que neste caso é o triângulo.
- O quadro foi encomendado por Lorenzo de Médici, um dos principais mecenas do Renascimento.

Assim como fizemos com esta obra acabámos por percorrer todas as principais obras do Renascimento, comentando-as criticamente, fossem elas pinturas, esculturas ou edifícios arquitetónicos.

Em relação ao Manuelino seguimos também a mesma estratégia tentando cumprir os seguintes objetivos:

- Localizar no tempo o desenvolvimento do Manuelino em Portugal.
- Identificar monumentos manuelinos.
- Caracterizar a escultura manuelina.
- Caracterizar a iluminura manuelina.
- Relacionar o desenvolvimento do Manuelino com os descobrimentos portugueses.

Para estudarmos o Humanismo é evidente que tivemos que mudar de método. Em primeiro lugar, estes conteúdos ocuparam-nos uma minoria do total das aulas, cerca de duas por turma. Em segundo lugar, os conteúdos a apreender já não se tratavam de compreender obras artísticas mas as correntes de pensamento da referida época. Por esta razão procurámos que os alunos ficassem a compreender alguns conceitos básicos como Humanismo, Corte, Mecenas, Imprensa e Academia e que conhecessem o pensamento de alguns dos principais humanistas, como Pico de Mirandola, Luís de Camões, Nicolau Maquiavel, Thomas More, João de Barros, William Shakespeare, entre outros.

Em termos gerais, compreendemos que seguimos o método do Colégio de São Tomás bem como o seu programa, que como tem sido demonstrado apresenta algumas originalidades. Incutimos o espírito crítico dos nossos alunos e tornámo-los mais ativos no processo de ensino-aprendizagem sem por isso abdicar da importância que tem a real aquisição dos conhecimentos a apreender. Também devemos sublinhar que estas aulas serviram para melhorarmos alguns erros que tínhamos cometido antes, nomeadamente quando lecionámos o Despotismo Iluminado. Assim se percebe a importância de termos o máximo possível de aulas, porque só a experiência nos dará a possibilidade de sermos cada vez melhores professores.

3.2. Nova Expansão Marítima Europeia e a Cultura do século XVII (7ºano)

No último mês de aulas do ano letivo lecionámos mais dois Temas da Sebenta do 7º ano de História. Neste caso em particular tivemos apenas uma turma, num total de 8 aulas. Os Temas lecionados foram as “Novas Potências Marítimas” e a “Cultura do século XVII”.

O primeiro tema lecionado tinha os seguintes objetivos:

- Compreender as razões da expansão holandesa
- Avaliar a importância das Companhias na formação do Império Holandês
- Descrever os conflitos da Holanda com Portugal para a conquista de territórios
- Localizar o Império Holandês
- Descrever a política inglesa de combate ao poderio holandês
- Localizar o Império Inglês
- Descrever a formação do Império Francês
- Localizar o Império Francês
- Relacionar a formação dos impérios com a supremacia da Europa no mundo
- Relacionar a formação dos impérios com a expansão da cultura europeia no mundo

Para esta Unidade Didática procurámos seguir um ensino semi-diretivo, como temos vindo a referir. Ao contrário da estratégia utilizada nas aulas sobre o Renascimento o professor serviu-se do auxílio do *PowerPoint* porque percebeu que para os alunos compreenderem a expansão das novas potências marítimas seriam precisos alguns mapas e documentos específicos, que neste caso serviram de apoio à exposição do professor¹⁰⁴. O grande objetivo deste Tema 8 seria que os alunos compreendessem, em primeiro lugar, que surgiram três novas potências marítimas e depois, que entendessem as razões para esta nova realidade histórica. Porque será que surgiram estas novas potências marítimas na Europa? O que aconteceu às outras potências marítimas, como Portugal e Espanha?

¹⁰⁴ Veja-se a apresentação *PowerPoint* destas aulas em anexo.

Para facilitar a compreensão destes conteúdos temáticos elaborámos duas fichas de trabalho sobre as Províncias Unidas, que aqui interessa explorar.¹⁰⁵ A primeira ficha tinha dois documentos históricos, um texto de *Guicciardini* onde se descreve o comércio nos Países Baixos, e um mapa também sobre o comércio das Províncias Unidas.

As duas perguntas presentes na ficha serviriam para os alunos perceberem qual é a origem dos produtos que os holandeses comercializam, porque a maioria destes produtos não são originais das Províncias Unidas, o que os torna um povo intermediário com uma grande dinâmica comercial, e em segundo lugar, que esse mesmo comércio marítimo iria entrar em conflito com o Império Marítimo Português.

O segundo exercício que também partia de um documento histórico serviria para os alunos compreenderem a importância da criação das Companhias de Comércio para a expansão do Império Marítimo da Holanda.

Na leção do Tema 9, “A Cultura do século XVII”, o mestrando seguiu uma estratégia específica, semelhante à que tinha pensado quando lecionou o Renascimento. Nesta Unidade Didática haviam três pontos distintos:

1. O desenvolvimento do Ensino e das Academias
2. Progressos científicos
3. Desenvolvimento artístico

Em relação à primeira subunidade didática o conteúdo central era sobre o desenvolvimento do sistema de ensino na Europa e sobre o ensino da Companhia de Jesus tanto na Europa como em Portugal, num contexto mais particular. Neste ponto do programa de História salienta-se a importância que os Jesuítas tiveram no desenvolvimento do ensino na Europa e em Portugal. Refira-se que no nosso país a Companhia seria a principal responsável pelo ensino, desenvolvendo-o ao mais alto nível. Em relação a este facto veja-se a importância deste facto:

- Tinham uma Universidade (Évora)
- Eram responsáveis por 20 colégios em Portugal
- Havia 616 Jesuítas envolvidos no ensino
- Até à expulsão teriam cerca de 20 mil alunos
- Ensino gratuito e aberto a todas as classes sociais

¹⁰⁵ As fichas de exercícios encontram-se em anexo.

Para que os alunos compreendessem de facto a importância que a Companhia de Jesus teve no desenvolvimento do ensino científico em Portugal, ao contrário daquilo que os manuais escolares afirmam, apresentámos um documentário da RTP I sobre o antigo Colégio de Santo Antão, em particular sobre a sua Aula da Esfera, que tantos benefícios trouxe ao progresso científico português no século XVI e XVII. Neste documentário era convidado o Prémio Pessoa 2015, o Professor Henrique Leitão, que fez a sua tese de doutoramento exatamente sobre este assunto.

Para avaliarmos os progressos científicos deste século partimos do estudo de personagens concretas. Como temos vindo a referir o ensino da História no Colégio de São Tomás procura sempre colocar no centro a importância da figura histórica, da personagem concreta, em detrimento das grandes estruturas económicas, sociais e políticas. Assim, como se poderá ver na nossa apresentação da aula, apresentámos um pequeno bilhete de identificação dos principais cientistas e pensadores do século XVII. Referimo-nos a Galileu Galilei, Francis Bacon, Isaac Newton, René Descartes e o Padre Edme Mariotte.

Em relação ao terceiro ponto desta Unidade Didática (o “Desenvolvimento Artístico”) existiam os seguintes objetivos:

- Caracterizar a arquitetura religiosa barroca
- Caracterizar a arquitetura palaciana barroca
- Relacionar o palácio barroco com a afirmação do poder absoluto dos reis
- Caracterizar a escultura e a pintura barrocas
- Avaliar a importância do teatro no século XVII
- Identificar os autores de teatro
- Avaliar a importância da Ópera no século XVII
- Identificar os compositores do século XVII
- Avaliar o papel do Ballet na cultura do século XVII

Salientamos dois factos. O primeiro é a existência de temas como o teatro, a ópera, a música e o ballet no estudo da cultura do século XVII. É interessante verificar que o programa do Colégio de São Tomás vai ao encontro dos mais diversos interesses dos seus alunos. Neste caso em concreto o estudo da cultura do século XVII não se resume ao estudo da pintura, escultura e arquitetura, como normalmente acontece quando estudamos

a cultura de determinada época histórica. Parece-nos mais rica esta hipótese de alargamento dos campos de estudo.

No entanto demos mais importância à pintura barroca, que é o tema que mais nos interessava. Mais uma vez fizemos uma análise em diálogo com os alunos das principais obras de alguns pintores do Barroco. Entre eles destacam-se Velasquez, Rembrandt, Vermeer, Caravaggio, Albert Eckhout e Balthasar van der Ast.

4. Avaliação

4.1. O que significa avaliar?

Comecemos este tópico por discutir o óbvio. Afinal o que quer dizer esta palavra que tanto utilizamos no nosso dia-a-dia? No nosso quotidiano avaliamos o estado do tempo antes de sair de casa, avaliamos se o nosso passe está carregado, tentamos compreender o mundo que no rodeia a partir de um juízo constante da realidade. Mas em relação ao processo de ensino-aprendizagem o que significa avaliar? Como vimos nas aulas, avalia-se a aprendizagem dos alunos, avalia-se o desempenho dos professores, avalia-se a qualidade do sistema educativo.

Avaliar no processo de ensino de aprendizagem “assume um estatuto privilegiado de desenvolvimento, nomeadamente na avaliação da aprendizagem, onde esta emerge como um elemento essencial de construção e de conhecimento do percurso que os alunos fazem ao longo da sua aprendizagem.”¹⁰⁶

No Decreto de Lei 240/2001, na Dimensão Profissional do Professor, podemos ver que o professor “Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação”. Fixemo-nos nesta frase: “a avaliação (...) como elemento regulador e promotor da qualidade de ensino.” Avaliar e ajuizar a forma como ensinamos significa também avaliar o que os alunos aprenderam. Só um juízo constante da nossa prestação, permitirá garantir esta qualidade do ensino, do qual somos responsáveis. As notas dos nossos alunos, refletem o empenho e capacidade deles, mas também a qualidade do nosso trabalho.

A problemática atual, em torno da avaliação, centra-se na pressão externa exercida sobre os professores e também sobre as escolas. A avaliação de um aluno é decisiva. Será o factor de decisão da sua aprovação ou entrada na faculdade que tanto deseja. As médias dos exames farão a diferença entre uma boa e uma má escola. Mas será que a crescente escola de massas, com o 12º ano como obrigatório, favorecerá as exigências nacionais em termos de avaliação?

O grande critério de diferenciação e desigualdade social centra-se precisamente na avaliação. Se sabemos que hoje a escola é para todos também sabemos que o sucesso

¹⁰⁶ Cf. ALVES, Maria, *Currículo e Avaliação*, Porto, Porto Editora, 2004, p.11.

desta é só para alguns. Só alguns chegarão à universidade, só alguns chegarão a médicos. Avaliar é assim garantir a qualidade de ensino mas também garantir a continuidade de uma sociedade inevitavelmente diferente, com oportunidades diferentes, com futuros distintos. Hoje um dos fatores de diferenciação social é exatamente o sucesso acadêmico. Por essa razão não devemos descurar a importância de discutirmos hoje o que significa avaliar, como se deve fazer uma avaliação e o porquê da sua existência.

4.2. Porquê avaliar?

A avaliação é um processo que é inerente ao próprio sistema educativo. Parece óbvia a sua importância. Parece indispensável a sua utilização. Mas porque motivo avaliar os nossos alunos?

Em certa medida avaliar os nossos alunos significa avaliar o nosso trabalho. Permite ao professor reconhecer se os objetivos educacionais que definiu foram ou não atingidos pelos seus alunos¹⁰⁷

Para nos certificarmos que os objetivos que definimos estão a ser atingidos temos que avaliar. Segundo Maria Cândia Proença este processo envolve duas etapas fundamentais. A primeira etapa passa por identificar e definir os objetivos educacionais e a segunda pela construção/seleção de instrumentos de avaliação, que melhor possam testar a consecução dos objetivos.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Cf. MONTEIRO, Miguel Corrêa., *Didática da História – Teorização e prática, algumas reflexões*. Lisboa: Plátano Editora, 2009, p.119.

¹⁰⁸ Cf. PROENÇA, Maria Cândia, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, p.144.

4.3. Características da avaliação em História

O conceito de avaliação é, em si, bastante complexo. Vejamos agora alguns aspetos importantes dessa mesma definição.

A avaliação é contínua, é um processo sistemático e implica sempre a prévia definição de objetivos¹⁰⁹. Será possível avaliar um aluno tendo em conta apenas o final do período? A avaliação deve ser contínua; como a própria palavra nos indica, deverá ser continuada, analisada ao longo de todo o percurso académico do aluno. A avaliação de um estudante não se resume a uma nota pontual mas a todo um caminho já percorrido.

Para podermos avaliar o aluno continuamente, este processo terá que ser sistemático e não baseado em observações ocasionais. Assim se compreende que a avaliação continua seja exigente com o avaliador. Seria muito mais fácil para o Professor resumir a avaliação de um aluno à nota de um teste. Mas na verdade seria prescindir de um conjunto de dados sobre o aluno fundamentais, que indicariam, de forma mais completa, em que nível se encontra o estudante. Este erro ou este facilitismo na avaliação é uma realidade que se constata diariamente nas nossas escolas.

Assim se compreende que termo avaliação é muito mais amplo que o de classificação. A avaliação compreende os aspetos qualitativos e quantitativos de comportamento do aluno enquanto a classificação procura a objetividade e está condicionada a descrições meramente quantitativas¹¹⁰. Neste sentido avaliar não pode significar classificar. Assim se compreende que os resultados dos alunos, em determinado teste, não possam definir, *per si*, a avaliação dos mesmos.

¹⁰⁹ Cf. PROENÇA, Maria Cândia, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, p.144.

¹¹⁰ Cf. Monteiro, Miguel Corrêa, *Didática da História – Teorização e prática, algumas reflexões*. Lisboa: Plátano Editora, 2009, p.119.

4.4. Tipos de avaliação

	SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS VÁRIOS TIPOS DE AVALIAÇÃO ¹¹¹		
	TIPOS DE AVALIAÇÃO		
	De Diagnóstico	Formativa	Sumativa
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> - Obter indicações sobre conhecimentos, aptidões, interesses (ou outras qualidades do aluno). - Determinar a posição dos alunos no início de uma unidade de ensino, período ou ano. - Determinar as causas subjacentes de dificuldades de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - «<i>Feedback</i>» ao professor e ao aluno relativamente ao progresso deste. - Detetar os problemas de aprendizagem-ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar os alunos no final de um período relativamente longo (por exemplo, unidade de ensino, período, ano, etc.).

¹¹¹ Cf. PROENÇA, Maria Cândia, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, p.149.

Utilização	<ul style="list-style-type: none"> - No início de uma unidade de ensino, período ou ano letivo. - Durante o processo de ensino-aprendizagem quando o aluno revela insistentemente incapacidade para aproveitar o ensino formal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante o progresso de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - No final de um período relativamente longo (por exemplo, unidade de ensino, período, ano, etc.)
Objetivos sobre o que incide a avaliação		<ul style="list-style-type: none"> - Cada objetivo importante da unidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma amostragem representativa dos objetos considerados.
Aspetos a que a avaliação dá ênfase	<ul style="list-style-type: none"> -As aptidões, interesses, etc.. que são julgados necessários ou desejáveis relativamente aos objetivos a definir.⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> -Resultados da aprendizagem relativamente aos objetivos. -Comparação dos diferentes resultados obtidos pelo mesmo aluno. -Processo de ensino-aprendizagem que permitiu os resultados obtidos. -Causas dos insucessos de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados da aprendizagem relativamente aos objetivos.

Informação	<p>-Informação global relativamente às capacidades detetadas.</p> <p>-Descrição pormenorizada das capacidades reveladas.</p>	<p>-Apreciação relativamente a cada objetivo.</p> <p>-Identificação, se possível, das origens das dificuldades observadas.</p>	<p>-Geralmente global visando uma classificação ou nota.</p> <p>-Poder-se-á também considerar uma apreciação relativamente a cada objetivo.</p>
Tipos de instrumentos	<p>- Instrumentos de diagnóstico.</p>	<p>-Instrumentos formativos especialmente concebidos.</p>	<p>- Provas finais ou sumativas.</p>
Aspetos a que a avaliação dá ênfase.	<p>- As aptidões, interesses, etc., que são julgados necessários (pré-exigidos) ou desejáveis relativamente aos objetivos a atingir.</p>	<p>- Resultados da aprendizagem relativamente aos objetivos.</p> <p>- Comparação dos diferentes resultados obtidos pelo mesmo aluno.</p> <p>- Processo de ensino-aprendizagem que permitiu os resultados obtidos.</p> <p>- Causas dos insucessos de aprendizagem.</p>	<p>- Resultados da aprendizagem relativamente aos objetivos.</p>

Informação	<ul style="list-style-type: none"> - Informação global relativamente às capacidades detetadas. - Descrição pormenorizada das capacidades reveladas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação relativamente a cada objeto. - Identificação, se possível, das origens das dificuldades observadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Geralmente global visando uma classificação ou nota. - Poder-se-á também considerar uma apreciação relativamente a cada objetivo.
Tipos de instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos de diagnóstico 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos formativos especialmente concebidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Provas finais ou sumativas.

4.5. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa, como se pode identificar na tabela anterior, é um dos tipos de avaliação existente. Como nos diz Maria Cândida Proença: “ A avaliação sumativa vai buscar à avaliação formativa um certo carácter diagnóstico, mas é muito mais geral.”¹¹²

Normalmente a avaliação sumativa é realizada no fim de uma unidade didáctica. O que se compreende se o objeto de avaliação for o domínio de conhecimentos, por parte dos alunos, dessa mesma unidade didáctica. Mas não determinada que esta avaliação também possa incidir sobre a aquisição de novas competências ou capacidades, como a leitura de mapas ou a análise de documentos históricos.

Este tipo de avaliação pauta-se sempre pela atribuição ao aluno avaliado de uma pontuação. É na sua génese quantitativa. No entanto não dispensa a avaliação qualitativa¹¹³.

Teste Sumativo	
Vantagens	Desvantagens
-Facilitam uma ligação clara aos objetivos	-São de iniciativa exterior aos alunos.
-Produzem dados escritos para referência posterior.	-Estão, na maioria dos casos, desgarrados do processo de aprendizagem.
-Podem melhorar o desempenho dos alunos.	-Promovem a memorização.
-Podem informar, diagnosticar, motivar, disciplinar e conduzir ao sucesso.	-Não avaliam, na maioria dos casos, a capacidade de pensar criticamente.
-São práticos, objetivos, consistentes com as expectativas dos alunos e dos pais.	-Diminuem a auto-estima dos alunos.
-São uma afirmação pública e concreta da competência.	-Causam stress e ansiedade.
	-Não acrescentam muito mais aquilo que já sabe do aluno.
	-Estão sujeitos a “distorção” pelas diferentes capacidades de leitura e por condições físicas adversas. ¹¹⁴

¹¹² Cf. PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, p.154.

¹¹³ Cf. MONTEIRO, M. C., *Didáctica da História – Teorização e prática, algumas reflexões*. Lisboa: Plátano Editora, 2009, p.119.

¹¹⁴ Cf. VALADARES, J. & GRAÇA, M., *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora, Plátano Editora, 1998, pp.69-70.

4.6 A elaboração de um teste de avaliação sumativa

Como elaborar um teste de avaliação sumativa? O primeiro momento deverá ser a definição dos conteúdos a avaliar. O objeto em avaliação poderá ser uma unidade didática.

Teremos também que ter em conta a turma que irá ser avaliada. Qual é o seu nível cognitivo? Será uma turma de elite? Ou terá uma elevada taxa de insucesso escolar? Interessa, de forma determinante, abordar estas e outras questões.

Depois de escolhidos os conteúdos e de analisado o contexto da turma, devemos determinar o número de questões do teste, de acordo com os níveis taxonómicos dos alunos¹¹⁵.

A correta elaboração do teste passará pela construção de uma matriz de especificações. Esta construção permitirá ao Professor indicar quais as áreas de aprendizagem que dará mais peso.

Toda a construção de teste de avaliação sumativa deverá obedecer a um conjunto de regras previamente identificadas.

¹¹⁵ Cf. MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Didática da História – Teorização e prática, algumas reflexões*, Lisboa, Plátano Editora, 2009, p.122.

4.6.1 Contextualização do teste sumativo: o objeto de avaliação e a turma

Este teste de avaliação sumativa foi adaptado/construído pelo mestrando. É na sua origem um teste para uma das turmas do 7º ano do Colégio de São Tomás de Aquino. Neste caso concreto para o 7º C. A sua duração é de 60 minutos.

O objeto de avaliação é a Expansão e os Descobrimentos Portugueses. Uma unidade didática completa lecionada na segunda metade do primeiro período. Cada grupo do respetivo teste coincide com uma subunidade desta unidade didática. Assim será avaliada toda a unidade e serão considerados todos os conteúdos ensinados.

Os resultados do teste original, corrigido pelo mestrando, revelam que estamos perante uma turma com notas, na sua média, boas.

4.6.2 Matriz de especificações

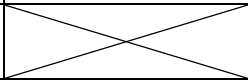
O segundo passo, na elaboração deste teste de avaliação sumativa, foi a construção de uma matriz de especificações. Assim determinados os conteúdos do teste deverá o professor elaborar esta tabela.

O objetivo da matriz de especificações, como já foi referido, será o de indicar quais as áreas da aprendizagem a que se pretende dar mais peso. A partir dessa atribuição o professor irá calcular o número de itens do teste e a distribuição pelas diferentes áreas¹¹⁶.

Devemos ainda atribuir a cotação de acordo com o objetivo a testar. Será de esperar que as cotações mais altas sejam das perguntas mais difíceis.

Vejamos agora, na página seguinte, a tabela construída pelo mestrando.

¹¹⁶ Cf. PROENÇA, Maria Cândia, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, p.157.

Objetivos Conteúdos	Aquisição de Conhecimentos		Utilização/Expressão de conhecimentos				Totais (%)
	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	
I A Expansão Portuguesa	1.2- (15)			1.1- (5)			20
II Rivalidade Luso-Espanhola	1.1 (10)						20
	1.2 (10)						
III Viagens no reinado de Dom Manuel		1.1 (12,5)					12,5
IV Organização do Império Português				1.1 (15)			15
V Impacto Cultural dos Descobrimentos	1.1 (5)					2 (22,5)	32,5
	1.2 (5)						
	45	12,5		17,5		22,5	
	57,5		42,5				100

Nesta tabela de especificações podemos identificar os cinco grupos do teste de avaliação sumativa.

O grupo I tem um peso de 22,5%. Sendo que temos uma pergunta de conhecimento, uma de compreensão e uma de análise. As duas últimas sendo mais difíceis tem uma maior cotação (10% cada).

O grupo II tem um peso de 17,5%. São duas perguntas de conhecimento, a primeira com 7,5% de cotação e a segunda com 10%.

O grupo III tem um peso de 12,5%. É o grupo com menos cotação em todo o teste. Isto deve-se ao facto de apenas ter uma pergunta, que é de nível de compreensão.

O grupo IV tem um de 15 % e apenas tem uma pergunta. É uma pergunta de análise, visto que se pede que se distingam dois tipos de colonização.

O último grupo é o que tem mais peso em todo o teste (33,2%). As duas primeiras perguntas são de nível do conhecimento e a última, a mais difícil do teste, é de avaliação. Também é por essa razão que tem uma cotação de 22,5 %, a mais alta de todo o exercício de avaliação.

Em termos gerais podemos observar que 60% das perguntas são de aquisição e compreensão e 40% de aplicação ou de níveis mais elevados. Esta distribuição justifica-se pela capacidade da turma. É uma turma do Colégio de São Tomás que tem apresentado bons resultados. O mestrando pode verificá-lo ao corrigir o teste original.

4.6.3 Análise da estrutura do teste de avaliação sumativa

Como já foi referido o presente teste foi adaptado pelo mestrando. Procurou-se criar um teste de avaliação sumativa consonante com o aprendido em Metodologia do Ensino da História. Originalmente não existia tabela de especificações, a cotação do teste estava por isso mal distribuída. Algumas perguntas foram suprimidas e outras acrescentadas. Deu-se muita importância à análise de documentos.

A primeira página do teste tem o cabeçalho, com o símbolo do Colégio, a versão e algumas indicações práticas importantes para os alunos. As indicações estão dentro de uma caixa de texto para que se compreenda a importância da sua leitura¹¹⁷. Colocar todos os tempos verbais no passado

Cada grupo estava claramente identificado. Todos os documentos históricos utilizados (fontes históricas, mapas e figuras) estavam dentro de uma caixa para que se sobressaem-se no teste. São, sem dúvida, muito importantes para a elaboração correta deste exercício de avaliação sumativa. Também antes de cada documento o professor chamava à atenção para a importância da sua leitura/análise. É evidente que todos os documentos históricos estavam identificados, tem nome e fonte. A ordem das perguntas varia da versão A para a versão B. A versão C é para disléxicos.

Os conteúdos avaliados no grupo I referiam-se à Expansão Portuguesa. No caso concreto à conquista de Ceuta. Na primeira pergunta pedia-se a análise de um excerto da Crónica de Gomes Eanes de Zurara. A pergunta de partida incidia sobre as razões que estiveram na conquista desta praça africana. A segunda pergunta, mais simples, tinha o objetivo de verificar se os alunos sabiam localizar no tempo essa mesma conquista. Uma pergunta fácil mas muito importante, visto o domínio do contexto histórico ser fundamental para qualquer historiador e imprescindível para o aluno.

O grupo II avaliava o conhecimento dos alunos em relação à rivalidade entre Portugal e Espanha, no processo histórico dos Descobrimentos. Tem um documento central: um mapa do Tratado de Tordesilhas. A partir deste documento os alunos terão identificar quais foram os reis que estiveram na base deste tratado e quais foram as razões da assinatura do mesmo.

O grupo III apenas tem uma pergunta e incidia sobre as viagens no reinado de Dom Manuel I. Tinha também um mapa. Neste caso um mapa com as viagens dos

¹¹⁷ Veja-se em Anexo B essas mesmas indicações práticas na primeira página do teste.

navegadores portugueses ao longo da Costa Africana. O objetivo deste grupo era o de compreender se os alunos apreenderam a importância da viagem de Bartolomeu Dias.

O grupo IV, também com só uma pergunta, é o menos bem conseguido. A pergunta era difícil mas visto ter sido um conteúdo lecionado nas aulas devia ser posta em avaliação. O objeto da sua avaliação era a distinção entre os dois tipos de colonização utilizados no Brasil. As Capitânias e o Governo-Geral.

No último grupo irão ser avaliados os conteúdos finais da Unidade Didática: “O Impacto Cultural dos Descobrimentos”. As duas primeiras perguntas eram para analisar se os alunos sabiam a diferença entre uma caravela e uma nau, e quais teriam sido as suas respetivas novidades. Para facilitar esta identificação colocaram-se duas imagens previamente escolhidas. A última pergunta era a mais difícil do teste. É uma questão de nível de avaliação. Pedia-se que os alunos partissem da análise do “Planisfério de Baptista Agnese” para avaliarem, posteriormente, a importância do contributo português para o progresso do conhecimento nos séculos XV e XVI.

4.6.5 Critérios de correção

Na correção do teste ter-se-ão as seguintes competências:

Competências	% da cotação
-Interpretar documentos históricos, relacionando-os com os contextos em que se inserem.	90%
-Mobilizar os conhecimentos necessários para responder à questão	
-Utilizar o vocábulo específico da História	
-Expressar-se corretamente por escrito.	10%
-Apresentar as ideias de forma articulada.	

Tendo em conta esta tabela o mestrando elaboraria um conjunto de critérios previstos para cada pergunta. Embora esses critérios existam por motivos práticos não foram aqui colocados.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Temos a consciência que estes dois anos foram prósperos no que diz respeito à aprendizagem adquirida e à experiência ganha (isso é para nós uma evidência). Porém, apercebemo-nos que foram apenas o semear de algo que ainda está para dar o seu verdadeiro fruto. Para nós este semear foi o início desta caminhada e a semente a nossa própria vocação. Tal como o semeador, depois de deitar à terra as suas sementes, também nós olhamos para a nossa missão com a esperança que a colheita prospere e que a nossa vocação se concretize não ontem, não amanhã, mas hoje.

O título do nosso Relatório de Prática Supervisionada resume a hipótese que queríamos aqui verificar: como é o ensino da História no Colégio de São Tomás? Para responder a esta pergunta partimos de uma Unidade Didática concreta como já demonstrámos e referimos. Mas será que se comprovou alguma coisa? Tivemos os resultados esperados?

Em termos concretos, podemos dizer que se comprovou a existência de uma originalidade específica, na forma de lecionar a disciplina de História no Colégio de São Tomás. Para compreendermos esta inovação devemos comparar o programa de História do Colégio onde estivemos colocados com o programa oficial, do ensino público. Assim, a primeira grande característica diferenciadora que encontrámos foi a personalização do programa de História desta mesma Instituição. Ao contrário do que acontece no ensino público os alunos do Colégio de São Tomás são chamados a percorrer a História do Mundo e de Portugal do 5º ao 9º anos, por ordem cronológica, sem repetir nenhum conteúdo programático.

A diferença não reside apenas nesta estrutura programática mas nos seus próprios conteúdos e no olhar que se pretende que os alunos tenham para a História. Como demonstrámos no caso específico do “Despotismo Iluminado” mas como poderíamos ter demonstrado em tantos outros exemplos. Neste caso em particular percebemos que só a Sebenta do 8º ano, um manual construído pelo Colégio de São Tomás, tem como conteúdos a lecionar os reinados dos diferentes Déspotas Iluminados, tal como foram ensinados por nós.

Mas esta originalidade não se resume apenas à leção de conteúdos novos ou que não estão presentes na maioria dos manuais escolares ou no Programa Oficial. Esta diferença consiste também no aprofundamento dos temas a lecionar, que naturalmente torna-se possível pela extensão do programa do 5º ao 9º anos. Não só constatámos um

nível de aprofundamento elevado nos conteúdos temáticos que lecionámos como uma forma diferente de tratar certas temáticas, como o Ensino dos Jesuítas ou as Reformas do Marquês de Pombal. Na verdade comprovou-se que estes temas são por vezes maltratados pelos nossos manuais escolares porque não seguem as tendências historiográficas atuais, criando mitos infrutíferos.

Como fizemos notar ao longo deste Relatório existem diferentes correntes historiográficas. Não existe uma visão universal e uniformizada desta ciência humana a que chamamos História. No Colégio tende-se a colocar a personagem histórica no centro mas sem por isso abdicar das estruturas históricas em que ela se insere, sejam elas económicas, políticas ou sociais. Não podemos dizer que se siga uma História estruturalista mas uma História de factos e personagens concretas, que pela sua ação mudaram o rumo do Mundo. Vejamos o caso de D. José I, de Catarina, a Grande da Rússia ou do próprio Voltaire. Todas figuras sublinhadas por nós nas aulas que lecionámos.

Deste modo, pensamos ter comprovado que existe um modelo diferente de ensino da História no Colégio de São Tomás mas também concluímos que um professor não ensina com um único modelo mas com uma multiplicidade de influências, até porque a nossa personalidade e carácter tornam o nosso ato de ensinar único. Por esta razão, a forma como ensinamos é fruto do modelo pedagógico e didático do Colégio de São Tomás mas também da experiência que fomos adquirindo com os professores do Instituto da Educação, a quem estamos muito gratos. Não só nos permitiram construir um suporte teórico fundamental como nos acompanharam com a sua experiência. Mas o que faz de nós professores únicos e não iguais uns aos outros? Qual é a característica que nos diferencia? Como já afirmámos, a personalidade e carácter constituem a chave que nos torna diferentes de todos e todos diferentes de cada um. Assim, até podemos seguir modelos pedagógicos iguais mas lecionar aulas completamente diferentes.

O nosso modo de ensinar ainda agora se está a construir mas a experiência trará certamente a maturidade que não se nota logo no início. No entanto é já certo o facto de termos evoluído como pessoas e como professores, e ambos estão ligados. Um dos ensinamentos que aprendemos no Colégio de São Tomás é que não podemos fingir aos nossos alunos algo que não somos. Quanto mais nós próprios formos melhores professores seremos. Mas o que significa sermos nós próprios? Tornou-se claro para nós que uma das nossas principais características é a facilidade com que nos aproximamos dos nossos alunos. Esta característica não pode nem deve ser um obstáculo. Percebemos

ser primordial a amizade com que devemos olhar todos aqueles que se cruzam connosco; só assim seremos exigentes e só assim seremos bons professores.

Tendo maior consciência daquilo que somos também nos apercebemos mais facilmente das nossas fragilidades. Não podemos ter medo dos nossos erros porque é precisamente na consciência do erro que descobrimos a oportunidade para crescermos. Nós não somos super-heróis mas pessoas normais, com defeitos e evidentemente qualidades. Este Mestrado foi pois o confronto entre o ideal que queremos seguir e a descoberta daquilo que somos. Assim, humildemente reconhecemos tanto as nossas vitórias como a nossas derrotas, ambas bastante positivas.

No que diz respeito à nossa estratégia pedagógica e didática procurámos seguir, como identificámos na Primeira Parte do Relatório que agora terminamos, um ensino semi-diretivo, onde se coloca o aluno no centro, utilizando por isso o auxílio das novas tecnologias mas sem descuidar do aprofundamento científico e da aquisição específica e generalizada dos conhecimentos a apreender. Pensamos ter demonstrado isso tanto na leção do “Despotismo Iluminado”, como em todas as restantes aulas que lecionámos.

Temos também a certeza que não conseguimos transmitir toda a experiência que fizemos ao longo destes dois anos de estágio no Colégio de São Tomás. Não queremos reduzir o que vivemos a um conjunto de aulas lecionadas ou a uma teoria educativa bem fundamentada. Ter tido a oportunidade de estagiar nesta Instituição foi termos tido a oportunidade de sermos olhados como verdadeiros professores e um verdadeiro professor não o é só dentro da sala de aula nem só durante cinco aulas de 90 minutos.

Terminamos este caminho conscientes da porta que agora se abre, como um livro ainda novo, a certeza de algo que ainda não conhecemos mas que desejamos, o mistério de uma história por contar, o era uma vez da nossa vida.

BIBLIOGRAFIA

OBRAS GERAIS

- RAMOS**, Rui, (Coordenador). **VASCONCELOS E SOUSA**, Bernardo.
MONTEIRO, Nuno Gonçalo,
História de Portugal, 1ª Edição, Lisboa, A esfera dos livros, 2009.
- SERRÃO**, Joaquim Veríssimo,
História de Portugal (1640-1750), 3ª Edição, Vol.V [s.l], verbo, 1982.

OBRAS ESPECÍFICAS

TEORIAS DA APRENDIZAGEM:

BERTRAND, Yves,

Teorias Contemporâneas da Educação / Yves Bertrand ; trad. Alexandre Emílio.
2.^a ed. Col. Horizontes Pedagógicos, Lisboa, Instituto Piaget, 2001.

HANNOUN, Hubert,

A atitude não-directica de Carl Rogers. Lisboa, Livros Horizonte, [s.d].

KRITT, David,

Education and Technology. 1^a ed., Lexington Books, 2007.

VEIGA, F. H. (Coord.),

Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos Alunos na Escola – Envolvimento dos Alunos na Escola. Lisboa: Climepsi Editora, 2013.

ZUCKER, Andrew,

Transforming Schools with Technology. Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts, 2008.

DIDÁTICA/PEDAGOGIA:

ALMEIDA, Alfredo Betâmio,

A educação estético-visual no ensino escolar. Livros Horizonte, 1976.

ANDERSON, Tom. *Talking About Art With Children: From Theory To Practice*.

Art Education, 1986.

ARENDS, R,

Aprender a Ensinar, McGraw-Hill de Portugal, 1995.

AFONSO, Carlos,

Professores e Computadores. 1ª ed., Edições Asa, 1993.

ALARCÃO, Isabel (Coord.),

Supervisão, Investigações em Contexto Educativo, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.

CHAFFER, John; **TAYLOR**, Laurence,

A História e o Professor de História; trad. Maria de Fátima Cunha. Col. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa, Livros Horizonte, cop. 1984.

ESTRELA, Albano,

Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores. 4.ª ed. Porto, Porto Editora, cop. 1994.

LEFÉVRE, L.,

O Professor, Observador e Actor, Coimbra, Livraria Almedina, 1978.

MONTEIRO, Miguel Corrêa,

Didáctica da História: teorização e prática: algumas reflexões, 1.ª ed., Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2001.

MONTEIRO, Miguel Corrêa,

O Ensino da História numa Escola em Transformação. 1ª ed., Lisboa, Plátano, 2003.

PROENÇA, M. C.,

Didáctica da História. Lisboa, Universidade Aberta, 1989.

RUIVO, João (coord.),

A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento, 1ª edição, Lisboa, RVJ Editores, 2013.

VALADARES, J. & **GRAÇA**, M.,

Avaliando para melhorar a aprendizagem. Amadora, Plátano Editora, 1998.

HISTÓRIA/TEORIA DA HISTÓRIA:

CARVALHO, Rómulo,

História do Ensino em Portugal, 3ª Edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CERTEAU, Michel,

A Escrita da História, 1ªed. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1982.

COLLINGWOOD, R.G.

A Ideia de História, Lisboa, Editorial Presença, 1974.

VEYNE, Paul,

Como Escrever História, Lisboa, Edições 70, 1987.

**RELATÓRIOS E DISSERTAÇÕES DE MESTRADO e
DOUTORAMENTO**

ALVES, Olinda,

Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3º ciclo do ensino básico (Dissertação), Universidade do Minho, 2007.

ROMEIRAS, Francisco,

Das Ciências Naturais à Genética: a Divulgação Científica na Revista Brotéria (1902-2002) e o Ensino Científico da Companhia de Jesus nos Séculos XIX e XX em Portugal (Tese de Doutoramento), Faculdade de Ciências, Secção Autónoma de História e Filosofia das Ciências, 2014.

TERENO, António,

O dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII-XIV : espaços, poderes e vivências : uma proposta didática (Relatório de Prática Supervisionada), Instituto da Educação, 2013.

OUTRAS OBRAS COMPLEMENTARES

RONDONI, Davide,

Comunhão e Libertação. Um movimento na Igreja. Cooperativa Editoriale Nuovo Mondo, 1998.

MANUAIS E CADERNOS DIDÁTICOS

CORREIA, Joana; **MATOS**, Maria João,

Sebenta de História do 7º Ano, Portugal, a Europa e o Mundo – Séculos XV a XVII, Colégio de São Tomás, 2014.

CORREIA, Joana; **MATOS**, Maria João; **RODRIGUES**, Patrícia,

Sebenta de História 8º Ano, Portugal, a Europa e o Mundo - Séculos XVIII e XIX, Colégio de São Tomás, 2014.

CRISANTO, Natércia; **SIMÕES**, Isabel; **MENDES**, J. Amado,

Olhar a História 8º Ano, Porto Editora, Porto, 2003.

LAGARTIXA, Custódio; **PEREIRA**, Helena; **GOMES**, José,

Viver a História 8º Ano, Santillana, Carnaxide, 2007.

PROGRAMAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO,

Programa de História, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Volume II, 4ª Edição, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA,

Metas Curriculares de História. 7º e 8º Anos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, 2013.

COLÉGIO DE SÃO TOMÁS,

Programa de História do Colégio de São Tomás (2º e 3º Ciclos), 2015.

ANEXOS

ANEXO A: 1º Cd/DVD

(Filme da 1ª aula, Apresentações PowerPoint, Recursos Didáticos)

ANEXO B: 2º Cd/DVD

(Filme da 2ª Aula, Programa de História do Colégio de São Tomás, Entrevista Professora Cooperante, Teste Sumativo Adaptado)